

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA: UMA LEITURA CRÍTICA

REGINA LUCIA LOURIDO DOS SANTOS

SISBI/UFU



1000202529

REGINA LUCIA LOURIDO DOS SANTOS

MON
27.014.542
52372
TES/DEM

**SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA:
UMA LEITURA CRÍTICA**

Dissertação apresentada como exigência
parcial para a obtenção do título de
Mestre no Programa de Mestrado em
Educação da Universidade Federal de
Uberlândia, sob a orientação da
Professora Doutora Graça Aparecida
Cicillini

UBERLÂNDIA – MG

2001

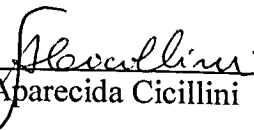
Comissão Julgadora:



Regina Célia de Santis Feltran



Ilma Passos Alencastro Veiga



Graça Aparecida Cicillini

DEDICATÓRIA

A Deus, meu criador, salvador e mantenedor.

Aos meus amados Aytan e Aytanzinho, cuja existência me inspira, anima e faz feliz.

Aos meus pais, cuja dedicação e amor foram fundamentais em minha trajetória de vida

Aos meus queridos irmãos, sempre amigos e companheiros nos momentos bons e nos difíceis

AGRADECIMENTOS

A Deus por me ter dado vida, saúde e condições para concluir o mestrado.

Ao meu filho, que com sua alegria maravilhosa deu-me forças para superar os obstáculos.

Ao Aytan, meu marido, pela compreensão e apoio.

Aos meus pais, minha eterna gratidão por incentivarem minha vida estudantil, esforçando-se para que eu pudesse ultrapassar a barreira dos excluídos da educação e chegasse até o mestrado.

Aos meus irmãos, pelo constante incentivo.

À Conci, irmã querida, cuja dedicação foi fundamental para minha permanência em Uberlândia.

À querida sogra Nair, pelo apoio incondicional e incentivo.

À Karla, amiga que me deu tranquilidade para escrever, sabendo que meu filho estava em boas mãos.

À Dra. Graça Aparecida Cicillini, pela firmeza na orientação de minha pesquisa, permitindo um avanço significativo em meu estudo.

À banca de qualificação: Dra. Regina Feltran e Dra. Ilma Passos Alencastro da Veiga, cujas contribuições foram de fundamental importância na conclusão da pesquisa e elaboração da dissertação.

Ao Jesus e ao James, pela simpatia, atenção e solidariedade.

Às amigas Célia e Flávia, companheiras solidárias e presentes em todos os momentos do mestrado.

À amiga Nazete, pelo constante carinho e apoio, a minha gratidão.

À amiga Marilena, pela rica contribuição no processo de elaboração do projeto, o meu agradecimento sincero.

À Secretaria Municipal de Educação de Belém-Pa, por investir em minha qualificação, como profissional de educação, demonstrando um compromisso efetivo de valorização do magistério.

À Maria Beatriz, que, mesmo surgindo no final da caminhada, deu cor à dissertação.

Aos colegas e mestres do Programa de Mestrado, pelas idéias e solidariedade.

A todos os amigos que me apoiaram, incentivaram, ensinaram e ajudaram nessa caminhada.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
CAPITULO I	
TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	07
CAPÍTULO II	
O PAPEL DO ESTADO AVALIADOR NO ENSINO FUNDAMENTAL BRASILEIRO.....	14
2.1 Avaliando o Ensino Fundamental: o desafio da quantidade com qualidade	14
2.2 As diferentes faces da Avaliação Educacional	35
CAPÍTULO III	
O SAEB COMO ELEMENTO ORIENTADOR DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS	54
3.1 Histórico	55
3.2 Pressupostos, objetivos, características, inserção política	57
CAPÍTULO IV	
SAEB: UMA LEITURA CRÍTICA	81
CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	132

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo fundamental a análise crítica do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica –S AEB –, como política nacional de avaliação que tem por objetivo avaliar a qualidade da educação brasileira. Nossa crítica considerou as características teórico-metodológicas do Sistema no sentido de perceber articulações e/ou contradições entre os objetivos propostos e os resultados obtidos e, mais, se tais características contribuem ou não para a manutenção de práticas avaliativas justificadoras das desigualdades sociais.

É uma pesquisa qualitativa de caráter documental, usando elementos da técnica de análise de conteúdos, que trabalhou, como fontes fundamentais de dados para análise, com relatórios do SAEB e documentos elaborados por coordenadores do Sistema em estudo.

A análise norteou-se pelas categorias objetivo/avaliação e qualidade/quantidade. Analisando os dados encontramos incoerências e mesmo contradições entre os objetivos do Sistema e os encaminhamentos de efetivação das aferições, o que compromete seriamente o alcance dos objetivos pretendidos. Por outro lado, percebemos contradições entre o discurso da qualidade via avaliação de resultados e um efetivo compromisso do Estado em investir em avaliação, uma vez que os relatórios já referidos apontam mais para questões de ordem interna da escola, desconsiderando o contexto de elaboração das políticas que se propõem a analisar, como se os problemas se originassem e fossem resolvidos nesse nível de intervenção.

ABSTRACT

This present study has the fundamental objective of analyzing critically the Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica –SAEB (National System of Evaluation of the Elementary, Primary and High Schools) – as a national policy of evaluation that has the objective of evaluating the quality of Brazilian Education. Our critique considered the theory-methodology characteristics of the System, trying to identify articulations and/or contradictions between the proposed objectives and the obtained results, whether or not such characteristics contribute to the maintenance of evaluative practices that justify the social inequalities.

This is a qualitative research of documental character, which uses elements of content analysis technique and works, as fundamental sources of analysis corpus, with written reports of SAEB and documents prepared by coordinators of the System mentioned above.

The analysis guides itself by objectives/evaluation and quantity/quality categories. By analyzing the corpus we verified incoherence and even contradictions between the System's objectives and the directions of effectiveness of the checking, what seriously compromise the achievement of the intended objectives. On the other hand, we verify contradictions between the discuss of quality by way of evaluation of results and an effective compromise of the State in investing in evaluation, since the written reports mentioned above, tend more to questions of internal order of the school, not considering the context of the elaboration of the policies that intend to be analyzed, as if the problems arose and were resolved inside this level of intervention.

INTRODUÇÃO

Em minha trajetória de quase vinte anos de trabalho na educação pública, em escolas de Ensino Fundamental situadas em áreas urbanas periféricas, atuando como professora e supervisora escolar ou mesmo como integrante de equipe central da Secretaria Municipal de Educação em Belém – Pará, vivenciei diferentes contextos de práticas avaliativas e seus reflexos na realidade de alunos, profissionais da educação e responsáveis por alunos e em gestores públicos. Essa vivência é que despertou em mim o interesse por um estudo mais aprofundado acerca do papel que a avaliação desempenha ou pode desempenhar no processo educacional de natureza formal, efetivado pelo sistema escolar.

A avaliação no âmbito educacional, como toda prática histórica, é norteadada por interesses de ordem econômica, política, cultural, pedagógica, social, dentre outros, que refletem visões de mundo, sociedade, conhecimento, educação, ser humano. Portanto, avaliar não é uma ação neutra, destituída de interesses e intenções, explícitas ou implícitas, ingênuas, críticas ou ideológicas.

Chama atenção a acentuada preocupação do governo federal, na última década (1990) em desenvolver programas de avaliação do sistema educacional em várias instâncias, sendo destinado um programa de avaliação específico para a Educação Básica, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). No município de Belém-Pa, a repercussão dos resultados foi marcada pela elaboração de um ranking entre as escolas integrantes da rede municipal de ensino que gerou desconforto naquelas em que os alunos apresentaram rendimento considerado inferior à média estabelecida.

Evidenciava-se uma certa responsabilização das unidades escolares pelo rendimento que os alunos apresentaram. Comecei a refletir se a forma e o conteúdo da avaliação efetivada pelo referido sistema avaliativo consideravam a realidade das escolas; se a natureza dos testes inovava no sentido de fugir a uma mera aferição de conteúdos assimilados e/ou memorizados pelos alunos, sem discutir-lhes a relevância, o processo pedagógico necessário à sua (re)elaboração por aqueles que são sujeitos do conhecimento.

Naquele período, ano de 1996, essas inquietações diluíram-se no trabalho cotidiano, afluindo vez por outra em grupos de estudo ou de debates, não assumindo, porém, um caráter mais sistemático de investigação. O ingresso no mestrado em educação da UFU, no ano de 1999,

possibilitou-me a oportunidade para desenvolver um estudo mais sistemático do problema que me acompanhava em minha vida de profissional da educação.

Esta pesquisa tem, portanto, como objeto de investigação, o SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), mais especificamente no que se refere ao Ensino Fundamental, definido pela LDB de 1996 (Lei 9394) como integrante da Educação Básica, juntamente com o Ensino Médio e a Educação Infantil, uma vez que é no nível de Ensino Fundamental que desenvolvo minhas atividades profissionais.

O SAEB insere-se em um conjunto de políticas públicas de avaliação do sistema educacional brasileiro implementadas nos anos 90, apresentadas como fundamentais na luta por qualificar a escola pública e para a efetivação de políticas educacionais mais eqüitativas:

Trata-se de gerar e organizar as informações sobre a qualidade da educação; a eqüidade (como a qualidade está sendo alcançada no espaço brasileiro) e a eficiência (há ou não melhores maneiras de se obter qualidade na educação) da educação nacional, de forma a permitir o monitoramento das políticas educacionais brasileiras. (Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB, 1998; p. 67)

O que as autoridades educacionais, representantes do Estado, dizem buscar é a transparência das ações efetivadas nas escolas ligadas à rede pública de ensino, condição vista como necessária para que possam monitorá-las. Tal transparência seria obtida mediante um processo de testagem de conhecimento dos alunos e de um levantamento de aspectos do processo pedagógico das escolas, bem como dos profissionais da educação que nela atuam e das condições infra-estruturais em que se dá a ação educativa escolar. Também são coletadas informações acerca das condições familiares e econômicas dos alunos.

Enfatizei, acima, que avaliar é uma ação permeada por intencionalidades. O SAEB foi planejado e é implementado por um Estado que, sabemos, tem suas bases na perspectiva neoliberal de compreensão da realidade. Esse neoliberalismo apregoa como um dos grandes males da sociedade a ineficiência do setor público, no qual se insere evidentemente a escola, e assim, defende a necessidade de privatização do maior número possível das responsabilidades atribuídas hoje ao referido setor.

Essa perspectiva tem sido alvo de críticas feitas por estudiosos da sociedade e da educação, tais como Tomaz Tadeu da Silva (1995), Pablo Gentili (1995), Gaudêncio Frigotto (1995), Mariano Fernandes Enguita (1989), Marilena Chauí (1993), Corinta Geraldi (2000), Luiz Carlos Freitas (1995), Ilma Passos Alencastro Veiga (1995), dentre outros, que questionam essa

perspectiva neoliberal, produzindo uma crítica esclarecedora dos interesses que norteiam suas propostas, interesses ligados ao sistema capitalista e à sua manutenção, em detrimento do atendimento do direito de cidadania da população brasileira.

A reflexão sobre a realidade vivida quotidianamente como educadora e a leitura desses autores permitiram estabelecer de forma objetiva as questões trabalhadas ao longo desta pesquisa:

- Qual é a participação do SAEB na definição de políticas públicas para o ensino Fundamental?
- Quais as bases teórico-metodológicas que norteiam seu planejamento e implementação ?
- Dada a abrangência nacional do Sistema de Avaliação, como este considera a diversidade cultural, econômica e social que marca a sociedade brasileira, ao levar a efeito as avaliações nos diferentes estados e municípios que fazem parte da União?

A busca pela resposta a tais questionamentos, sem a pretensão de esgotá-los, exigiu um aprofundamento acerca da compreensão do papel do Estado como gestor de políticas de avaliação educacional, bem como a necessidade de situar teórica e politicamente tais práticas avaliativas. O aspecto teórico investigado refere-se à leitura crítica das bases conceituais e metodológicas que fundamentam essas práticas e, quanto ao aspecto político, ao desvelamento dos interesses que são contemplados com a sua efetivação.

Entendemos leitura crítica o que Paulo Freire enfatiza:

O fato é que as relações entre o subsistema da educação e o sistema global da sociedade não são mecânicas. São relações históricas. São dialéticas e contraditórias. Isso significa que, do ponto de vista da classe dirigente, das pessoas que estão no poder, a tarefa principal da educação sistemática é reproduzir a ideologia dominante (...) Então cabe àqueles cujo sonho político é reinventar a sociedade ocupar o espaço das escolas, o espaço institucional, para desvendar a realidade que está sendo ocultada pela ideologia dominante” (1978; p. 49)

Cabe-nos, então, desvendar a realidade, perceber as nuances nos discursos instituídos que dominam e nomeiam a realidade de maneira que parece haver apenas aquela verdade que é apresentada pela autoridade competente, no caso da educação, por gestores educacionais (ministro, secretários municipais e estaduais, consultores, assessores...) respaldados por conhecimentos técnicos de difícil contestação.

Propusemo-nos então:

- situar a participação do Estado enquanto agente responsável pela efetivação do SAEB, buscando clarificar os objetivos dessa política e os interesses de grupos sociais que são nela contemplados;
- analisar criticamente o SAEB a partir de suas características teórico-metodológicas, no sentido de perceber articulações ou possíveis contradições entre os objetivos que se propõe e a avaliação que realiza;
- analisar se uma avaliação como o SAEB pode vir a contribuir, ou não, para a superação de práticas avaliativas classificatórias e excludentes, justificadoras de desigualdades sociais.

A avaliação evidenciou-se como categoria básica a ser considerada nesta pesquisa. Sendo seu objeto de estudo uma política pública, torna-se importante articulá-la aos objetivos que norteiam sua efetivação, em função dos questionamentos levantados e dos objetivos a atingir neste estudo, para os quais é relevante de uma compreensão crítica das políticas que afetam diretamente o trabalho da escola pública.

A importância de trabalhar a avaliação articulada aos objetivos se fez clara a partir da necessidade em compreender o sentido das políticas de avaliação propostas pelo governo e também através do contato com a obra de Luiz Carlos Freitas, “Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática”, editada em 1995 pela Papirus, na qual o autor trabalha, como categoria fundamental da didática, a relação objetivos/avaliação, considerando a dialeticidade que a mesma expressa:

“Objetivos e avaliação são categorias que se opõem em sua unidade. Os objetivos demarcam o momento final da objetivação/apropriação. A avaliação é um momento real, concreto e, com seus resultados, permite que o aluno se confronte com o momento final idealizado, antes, pelos objetivos. A avaliação incorpora os objetivos, aponta uma direção. Os objetivos, sem alguma forma de avaliação, permaneceriam sem nenhum correlato prático que permitisse verificar o estado concreto da objetivação” (p. 95)

O trecho acima refere-se ao aluno, mas podemos ampliar esse conceito para a relação escola/sociedade, tendo clareza que a sociedade capitalista tem objetivos que são efetivados através da escola, e os procedimentos de avaliação têm o papel de garantir o controle das funções a ela delegadas. Ampliando mais, podemos considerar que também o sistema educacional tem uma função a desempenhar na estrutura social capitalista, no qual a avaliação tem importância fundamental para o monitoramento do atendimento aos objetivos definidos por gestores educacionais.

Permeando objetivos/avaliação, distinguimos uma outra articulação muito presente nos documentos analisados, que é a relação quantidade/qualidade, também de natureza dialética, assumindo por vezes caráter antagônico, quando se questiona a possibilidade de qualidade para todos, ou seja, é possível ampliar a oferta educacional para todos com a mesma qualidade?

Dentro da lógica neoliberal, isso vai depender das escolhas pessoais dos indivíduos em aceitarem ou não as oportunidades que lhes forem oferecidas. Para tanto, um processo avaliativo pode contribuir para a definição de méritos ou aquisição de requisitos que permitam aos indivíduos sua inserção nos benefícios que a sociedade capitalista oferece.

Dentro de uma perspectiva democrática não existe qualidade apenas para alguns. Uma vez que a educação é um direito de todos, deve ser oferecida de maneira a contribuir para que, como diz Gramsci (1979), cada cidadão possa ser um dirigente, não para preparar líderes e subordinados.

Em vista da compreensão de realidade que temos inserir-se na defesa de uma educação de qualidade para todos os cidadãos e cidadãs, na direção apontada por Gramsci, procuramos realizar um estudo qualitativo que fugisse a uma perspectiva positivista ou fenomenológica, buscando referenciais dentro do materialismo histórico. Sendo nossas fontes de pesquisa documentos oficiais do MEC relacionados ao SAEB, utilizamos elementos da técnica de análise de conteúdos, pois permite que, ao trabalhar com o conteúdo de comunicações escritas, o

pesquisador possa estabelecer inferências a partir de conceitos claros, codificados e categorizados à luz de um conhecimento teórico das idéias neles expressas.

O presente estudo foi organizado em quatro capítulos.

No primeiro capítulo é relatada a trajetória metodológica, no sentido de tornar claro o caminho percorrido no desenvolvimento deste estudo.

No segundo, procuramos situar o Estado avaliador, a partir do debate acerca do possível antagonismo entre qualidade e quantidade na oferta educacional pública, considerando os argumentos neoliberais de nomear e definir a realidade que respaldam os argumentos em defesa do SAEB como necessário à efetivação de políticas educacionais mais eqüitativas. Também são discutidas nesse capítulo as diferentes faces que a avaliação educacional pode assumir.

No terceiro capítulo, é apresentado com detalhes o objeto de investigação, situando-o historicamente, considerando seus objetivos, pressupostos teórico-metodológicos e suas características fundamentais.

No quarto capítulo, a avaliação praticada pelo SAEB é analisada sob o enfoque das relações objetivos/avaliação e quantidade/qualidade, constituindo-se um momento mais específico de análise dos documentos pesquisados.

Ao final são feitas algumas considerações acerca do estudo efetivado.

CAPÍTULO I

TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

O conhecimento da realidade requer uma atitude planejada, articulada, se desejamos compreendê-la em seus diferentes aspectos, bem como em sua totalidade. E esse caminhar em busca de um entendimento da realidade passa necessariamente por mecanismos de apropriação do real.

No presente estudo, esses mecanismos inserem-se na busca por desvelar intencionalidades, interesses e concepções teórico-metodológicas acerca da avaliação educacional presentes nos documentos analisados, no sentido de contribuir para uma leitura crítica do SAEB, como política de avaliação de monitoramento que tem a responsabilidade de qualificar a educação brasileira, em especial a pública.

É nossa preocupação o desvelamento de possíveis contradições entre o desenho do sistema avaliativo – SAEB – e as formas de sua implementação, assim como da natureza de sua articulação com o Estado Avaliador e suas possíveis implicações para a educação. Nossa perspectiva de análise é dialética, articulada a uma compreensão de realidade considerada em seu processo de construção histórica.

Partindo de um direcionamento dialético, que busca desvelar a existência de contradições, buscamos a contribuição de teóricos que, em nosso entendimento, contribuem de forma efetiva para uma compreensão crítica das políticas educacionais, tais como Freire (1987), Garcia (2000), Silva (1994), Moreira (1994), Geraldi (2000), Afonso (2000), Saul (1988), Hoffman (1997), Esteban (2000), Veiga (1995), Sacristán (1998), Barriga (2000), Freitas (1994), Gentili (1994), Frigoto (1994) e outros estudiosos que defendem uma educação efetivamente situada na luta pela transformação da sociedade.

Efetivamos uma pesquisa documental de caráter qualitativo, que não buscasse simplesmente descrever o objeto, mas desenvolver uma análise que contribuísse para uma leitura crítica e fundamentada da documentação a ser investigada. Em função da natureza estritamente documental do estudo, foram usados elementos da técnica de análise de conteúdos que contribuíssem para a organização e apropriação do material a ser analisado.

Segundo Triviños (1987, p. 160) , a técnica de análise de conteúdo *se presta para o (...) desvendar das ideologias que podem existir nos dispositivos legais, princípios, diretrizes, etc., que, à simples vista, não se apresentam com a devida clareza*. O autor enfatiza a importância do método no estudo documental por trabalhar com o conteúdo das comunicações escritas, possibilitando o estabelecimento de inferências a partir de conceitos claros, codificados e categorizados, o que requer do pesquisador um domínio das teorias que ele julgar exercerem influência no conteúdo dos documentos analisados.

Bardin (1977, p. 28), considerada a grande estruturadora da técnica de análise de conteúdo, ao discorrer acerca da mesma, julga que *apelar para estes instrumentos de investigação laboriosa de documentos, é situar-se ao lado daqueles que, de Durkheim a P. Bourdieu passando por Bachelard, querem dizer não “à ilusão da transparência” dos fatos sociais, recusando ou tentando afastar os perigos da compreensão espontânea*.

Embora em seu detalhamento seja uma técnica que trata com elementos quantitativos, a perspectiva de leitura para além do texto constitui um atrativo para sua utilização, ainda que parcial em um estudo que procurou desvelar contradições, como o que empreendemos.

Considerando que as fontes fundamentais de nossa pesquisa são documentos oficiais que não encontram-se disponíveis em qualquer lugar, fizemos contato com a coordenação do SAEB no INEP/MEC, sendo atendida de pronto nossa solicitação de documentos que contivessem o projeto do Sistema, relatórios das avaliações já efetivadas, resultados obtidos, sistema de divulgação, repercussão junto à sociedade. Os documentos nos foram enviados via Correio, em tempo hábil para a efetivação do estudo. Essa presteza do referido setor em atender nossa solicitação facilitou muito a pesquisa. Recebemos ao todo doze documento, que são os seguintes:

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *SAEB/95: Relatório Final*. Brasília: INEP, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *SAEB/95: Resultados Estaduais*. Brasília: INEP, s/d.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *SAEB/97: Primeiros resultados*. Brasília: INEP, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB*. 2ª ed. Brasília: INEP, 1999.

PESTANA, Maria Inês. *O Sistema de Avaliação Brasileiro*. Brasília: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 79. n. 191 (jan/abr.), 1998.

PILATI, Orlando (org.). *Sistema de Avaliação da Educação Básica: objetivos, diretrizes, produtos e resultados*. Brasília: INEP, 1995

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Resultados do SAEB/95: *A Escola que os Alunos Frequentam*. Brasília: INEP, s/d.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *O Perfil da Escola Brasileira: um estudo a partir dos dados do SAEB/97*. Brasília: INEP, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *O Perfil do Aluno Brasileiro: um estudo a partir dos dados do SAEB/97*. Brasília: INEP, 1999.

CASTRO, Maria Helena Guimarães. *Avaliação do Sistema Educacional Brasileiro: tendências e perspectivas*. Brasília : INEP, 1998.

_____. Educação para o Século XXI: o desafio da qualidade e equidade. Brasília: INEP, 1999.

CASTRO, Claudio de Moura. *Os Communit Colleges: uma solução viável para o Brasil?*. Brasília: INEP, 2000

Utilizando as técnicas de leitura flutuante e de escolha dos documentos, que a análise de conteúdo oferece, separamos os documentos que poderiam fornecer elementos mais consistentes para a investigação, ou seja, que contivessem informações importantes e necessárias à nossa investigação acerca do histórico do SAEB, seus componentes teórico-metodológicos, resultados e análises efetivadas pelos responsáveis pelo sistema, a partir dos dados obtidos. Decidimos concentrar nosso enfoque em documentos de elaboração oficial, isto é, que retratassem as idéias dos elaboradores e dirigentes do sistema em estudo.

Tendo como norte os objetivos propostos para o estudo, passamos a selecionar os documentos que compuseram o *corpus* de nossa análise, tendo como suporte as regras propostas por Bardin (1977, p. 96-98):

- a) Exaustividade – a partir da qual escolhemos aqueles documentos que continham as informações que desejávamos obter, evitando o acúmulo de documentos que não contribuíssem de forma significativa para nossa análise, ou seja, selecionamos os que contivessem informações acerca do histórico do Sistema, seus referenciais teórico-metodológicos, resultados obtidos e influência nas políticas educacionais.

- b) Representatividade –que nos exigiu rigor no sentido de escolher documentos representativos dos que foram excluídos, garantindo a visão mais ampla possível de nosso objeto de estudo.
- c) Homogeneidade - a partir da qual consideramos as inter-relações entre os documentos no sentido de complementaridade, uma vez que as informações acerca do SAEB estão dispersas em diferentes documentos. Aliás, esse aspecto da ausência de um documento que contivesse a estrutura do Sistema de Avaliação em estudo constituiu uma das grandes dificuldades da pesquisa empreendida.
- d) Pertinência - ou seja, consideramos que os documentos por nós escolhidos são pertinentes aos objetivos e questões que nos propusemos a atingir e investigar, uma vez que contém as informações fundamentais que buscamos encontrar, no sentido de responder as questões que nos levaram a efetivar a pesquisa.

Seguindo as orientações acima expostas, os documentos que servem de fonte para nossa análise são os seguintes:

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *SAEB/95: Relatório Final*. Brasília: INEP, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *SAEB/97: Primeiros resultados*. Brasília: INEP, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB*. 2ª ed. Brasília: INEP, 1999.

PESTANA, Maria Inês. *O Sistema de Avaliação Brasileiro*. Brasília: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 79. n. 191 (jan/abr.), 1998.

PILATI, Orlando (org.). *Sistema de Avaliação da Educação Básica: objetivos, diretrizes, produtos e resultados*. Brasília: INEP, 1995

Como no processo de escolha das fontes documentais constatamos a inexistência de um documento em forma de projeto ou plano do SAEB que possibilitasse a visão do conjunto de seus pressupostos teórico-metodológicos, fizemos então uma construção teórica, a partir dos documentos que escolhemos para análise, no sentido de configurar nosso objeto de estudo. O

resultado desse exercício de reconstituição histórica do Sistema compõe o Capítulo III do presente trabalho.

Para a exploração e análise do material, elegemos a categoria **objetivo/avaliação**, originada da leitura da obra de Luiz Carlos Freitas, já referida na introdução do presente documento.

Além da categoria acima citada, no processo de escolha do material, ao fazermos uma leitura inicial dos documentos, outra categoria emergiu como fundamental para nosso estudo, a categoria **quantidade/qualidade**, uma vez que os documentos tratavam de forma constante da qualidade da educação, sem contudo evidenciar a quantidade, ou, então, colocando-as como antagônicas.

Tais categorias, ao serem trabalhadas em pares, possibilitam um movimento de leitura analítica de teor mais dialético, permitindo a análise de contradições que se façam presentes no objeto de estudo.

Freitas (1995; p. 79-80) enfatiza que o homem compreende a natureza por intermédio das categorias ou conceitos, que são o seu concreto pensado, e reforça essa idéia citando Rosental e Straks: "as categorias são pontos de apoio do conhecimento e da prática (...) surgem no curso do conhecimento e da transformação prática da natureza e servem de instrumento da atividade cognoscitiva do homem". Esses autores enfatizam que só se deve usar o termo categoria para conceitos fundamentais que reflitam aspectos mais gerais e essenciais da realidade, a exemplo dos termos trabalho, troca, mercadoria e outros que são designados como categorias econômicas.

Ao definirmos a categoria objetivo/avaliação, compreendemos, como Freitas (1995; p. 95), que as mesmas se opõem em sua unidade. Os objetivos demarcam o que se pretende concretizar a partir da consecução de ações. A avaliação, em sua concretude, permite o confronto da ação com o preconizado nos objetivos. *A avaliação incorpora os objetivos, aponta uma direção. Os objetivos, sem alguma forma de avaliação, permaneceriam sem nenhum correlato prático que permitisse verificar o estado concreto da objetivação.*

Buscamos com essa categoria analisar o sentido da proposta de avaliação do SAEB, que não se efetiva de forma neutra, a fim de, ao apreendê-lo em suas diferentes dimensões, termos uma perspectiva de sua concretude como política pública de avaliação.

Permeando a categoria objetivo/avaliação, entendemos ser importante considerar a relação **quantidade/qualidade** presente nos conteúdos dos documentos já referidos para análise. Essa relação, ao nosso ver, contribuirá para o possível desvelamento de ideologias justificadoras

da desigualdade hoje evidenciada na educação, como também para uma melhor compreensão da prática avaliativa do SAEB, verificando se a mesma se pauta apenas na quantificação ou não.

No processo de análise dessa categoria, houve a possibilidade de analisar algumas questões de prova, apresentadas a título de exemplificação, no documento SAEB/97: Primeiros resultados. São questões que exemplificam os diferentes níveis de proficiência nas três áreas de conhecimento em que os alunos do Ensino Fundamental foram testados.

Por serem questões objetivas, com uma resposta correta, optamos por analisá-las a partir dos seguintes critérios:

1 – *Construção das questões*, no qual consideramos a adequação da organização da questão às regras de elaboração de questões objetivas apresentadas por Felice (1998), que serão expostas no processo de análise das questões. Consideramos importante investigar se a elaboração é pertinente ao modelo técnico que adotou, ou se, mesmo nele, está comprometida sua validade.

2 – *Grau de dificuldade em relação ao desenvolvimento cognitivo do aluno*, mediante o qual procuramos confrontar a base epistemológica anunciada com a forma escolhida para sua avaliação, ou seja, a pertinência da forma de perguntar, mediante a maneira como se diz perceber o conhecimento.

3 – *Adequação à proficiência que se desejava verificar*, ou seja, se há uma relação entre a questão proposta e o conhecimento previsto para o nível em que é situada.

Após a leitura inicial, passamos a uma leitura mais criteriosa procurando destacar nos documentos os seguintes aspectos em relação ao Sistema de Avaliação em estudo:

- concepção de avaliação
- pressupostos norteadores de sua prática avaliativa
- concepção de educação de qualidade
- principais dados obtidos
- análise dos dados pelos responsáveis pelo sistema
- resultados anunciados

Ao serem encontrados, registramos em um quadro síntese o documento e a página onde se encontravam tais idéias, o que facilitou muito o processo de análise a partir das categorias definidas e já referidas.

Nossa caminhada foi pautada pelo desejo de desvelar contradições entre as justificativas teórico-metodológicas e políticas da proposta de avaliação do SAEB e o seu processo de

implementação, as formas de sua efetivação e também as implicações político-pedagógicas de um sistema avaliativo dessa natureza no sentido de referendar ou modificar o processo de exclusão educacional vivido pela maioria da população brasileira.

CAPÍTULO II

O PAPEL DO ESTADO AVALIADOR NO ENSINO FUNDAMENTAL BRASILEIRO

Nos anos de 1990 presenciamos como nunca a preocupação do Estado em efetivar políticas de avaliação do sistema educacional brasileiro, sendo a União a grande gestora desse processo que inclui todos os níveis de ensino. Em um período de intensa globalização de economias e culturas, como o que vivemos nesse início de século, é muito importante compreender o contexto em que se insere o Estado Brasileiro, uma vez que a formulação e implementação de políticas avaliativas, assim como outras, de responsabilidade do poder público, sofrem pressões e influências não apenas internas, mas também que vêm do exterior, por intermédio de agências internacionais e de organizações cuja interferência ultrapassa fronteiras nacionais.

Neste capítulo enfocamos o Estado como agente avaliador do sistema educacional, através da implementação de políticas de avaliação nacional do Ensino Fundamental, situando-o em um processo de globalização fundado em bases neoliberais de conceber a realidade, tendo como eixo direcionador a relação quantidade/qualidade no campo educacional, encarada como desafio nos discursos de gestores educacionais. Nessa perspectiva, trataremos também das diferentes possibilidades que a avaliação educacional pode assumir, considerando as diversas dimensões que nela interferem, sejam políticas, sociais, pedagógicas, culturais ou econômicas.

1.1– Avaliando o ensino fundamental: o desafio da quantidade com qualidade

“O acesso a todo recurso escasso começa sempre por constituir um problema quantitativo para converter-se posteriormente, quando a escassez já não é tanta, em uma questão qualitativa”

(Mariano F. Enguita)

Encontramos proclamada em falas de gestores educacionais assim como em documentos oficiais, a idéia de que a oferta educacional no Ensino Fundamental está praticamente universalizada. Segundo Maria Helena Castro (1998), presidente do INEP, órgão vinculado ao

MEC, o monitoramento permanente do sistema educacional, realizado através do levantamento anual do Censo Escolar, tem mostrado que a capacidade de atendimento das redes de ensino já é suficiente para assegurar vaga a todas as crianças de 7 a 14 anos. A dificuldade está em tratar questões de ordem qualitativa que têm dificultado a permanência dos alunos no sistema educacional formal.

Para os que dirigem o sistema educacional, a questão da quantidade parece estar praticamente resolvida, restando, portanto, a questão qualitativa, vista como necessária para a inserção do país no competitivo mercado internacional. Tal preocupação condiz com um Estado inserido em um modo capitalista de produção no qual preponderam interesses econômicos em detrimento dos interesses sociais.

Analisando a política educacional brasileira, Saviani (1999) assim se expressa:

O período atual, inaugurado com o lema “Brasil Novo” na posse de Collor de Mello em março de 1990, assumiu claramente a prioridade da inserção do país no quadro do mercado globalizado comandado pelo capital financeiro ao qual se subordinam as políticas, de modo geral, e, especificamente, a política educacional. (p. 124)

Segundo o referido autor, independente do fato de o país ser periférico ou não e do matiz ideológico adotado, é possível detectar a constante separação entre política econômica e política social, sendo a última sempre subordinada à primeira. No Brasil, duas questões agravam mais esse quadro: a primeira relaciona-se à adoção da privatização como forma de efetivação de políticas sociais, resultando no repasse de verbas públicas a prestadoras de serviços sociais. Um exemplo disso são as vagas compradas de instituições particulares de ensino, mesmo no Ensino Fundamental, em função de a demanda ser maior que a oferta pública em determinadas localidades.

“Reedita-se aqui, no seio da própria política social, o mecanismo básico de funcionamento da economia capitalista: a apropriação privada de bens produzidos socialmente” (Ibid., p, 125)

A segunda questão refere-se ao atrelamento da prestação de serviços sociais ao desempenho da economia, isto é, ao surgirem dificuldades econômicas para o país, os cortes

acontecem prioritariamente nas políticas sociais, assim como o investimento em educação é percebido e direcionado a partir das prioridades da economia nacional.

A preocupação dos gestores públicos com as políticas educacionais no Brasil nos dias atuais é fazer com que a oferta educacional seja de qualidade, entendida esta em relação à sua contribuição para a inserção do educando no mercado de trabalho. Uma vez que, como ressalta Saviani (1999), as verbas são escassas, é necessário que se estabeleçam critérios de investimento na área educacional e, para tanto, a lógica norteadora é a econômica, ou seja, as regras do mercado.

A palavra de ordem do governo brasileiro é a necessidade de conhecer a situação do sistema de ensino para poder efetivar as intervenções necessárias, daí a ênfase na avaliação educacional como ingrediente fundamental para as políticas educacionais. Mas é importante perceber o sentido dessa avaliação, considerada pelo Estado como necessária para a efetivação de ações na área educacional, que tem como justificativa primordial o investimento na qualidade da educação, cuja natureza também será objeto de nossa leitura crítica.

Esta investigação buscou a contribuição de teóricos que contestam o *status quo* e apontam para alternativas políticas e educacionais de natureza democrática, no sentido de construção de uma sociedade mais justa.

Afonso (1999) apresenta-se como um dos estudiosos acerca do papel que o Estado avaliador assume nesses tempos de neoliberalismo, de mercantilização da educação em busca da qualidade. O autor situa o Estado avaliador como elemento integrante de mudanças significativas ocorridas na política e economia anos 80/90, período em que, nos países centrais, emergia um conjunto de políticas da chamada nova direita, que se distinguiam das anteriores, combinando a defesa da livre economia, de tradição liberal, com a defesa do Estado, de tradição conservadora. Essa bipolaridade contribuiu para que a nova direita parecesse ao mesmo tempo libertária e autoritária, populista e elitista, tomando decisões ora centralizadoras, ora descentralizadoras.

Silva (1995), embora não detenha sua análise no Estado avaliador como o faz Afonso, apresenta, como estudioso das questões educacionais, uma crítica séria e fundamentada à conjuntura que hoje observamos na educação brasileira, o que nos ajuda a perceber o contexto em que se insere a preocupação do poder público com a avaliação dos sistemas nacionais de ensino. O autor assim se expressa:

Se quisermos compreender as estratégias que o projeto neoliberal no Brasil tem reservado para a educação, é importante também compreender que esse processo é parte de um processo internacional mais amplo. Em seu conjunto, esse processo faz com que noções tais como igualdade e justiça social recuem no espaço de discussão pública e cedam lugar, redefinidas às noções de produtividade, eficiência, “qualidade”, colocadas como condição de acesso à suposta “modernidade”, outro termo, aliás, submetido a um processo de redefinição. (SILVA, p. 14)

Não se trata de desenvolvermos uma visão maniqueísta em que as classes populares seriam sempre boas e justas e os homens de negócios os grandes vilões. O que procuramos articular em nosso estudo é a necessidade de uma leitura crítica da realidade educacional, bem como da de outros setores, que nos permita ter definidos os horizontes de uma necessária luta contra-hegemônica, não como mera estratégia de conquista do poder, mas como possibilidade real de construção de uma sociedade onde justiça social seja uma prática efetiva e não condescendência de dirigentes.

Isto posto, retomemos as considerações de Silva (1995) quanto às mudanças nas noções direcionadoras das políticas educacionais. Não há como negar que, ao menos no discurso da maioria dos dirigentes públicos e de empresários, as palavras de ordem são qualidade, eficiência, produtividade, formação polivalente do trabalhador e outras tantas que evidenciam a preocupação em ordenar a educação de maneira que atenda aos interesses da economia. Tal preocupação se dá, de acordo com Frigotto (1995, p. 40), como imposição das novas formas de organização social capitalista no sentido de estabelecer um novo padrão de acumulação, assim como para definir as formas concretas de integração dentro da nova reorganização da economia mundial.

Percebemos todo um movimento de consultores econômicos, assim como de empresários, no sentido de cobrar das escolas uma melhor formação. As considerações de Solange Castro, psicopedagoga, consultora da Ergon Consultores Associados, em entrevista à revista Banas Qualidade de setembro de 1998, são uma demonstração disso.

A referida consultora relata que um estudo da Confederação Nacional da Indústria revela que a baixa escolaridade da mão-de-obra brasileira já afeta a competitividade do país no exterior, ressaltando que dados do Ministério do Trabalho mostram que apenas 12,4% dos trabalhadores da indústria completaram o ensino médio e que 4,16% têm nível universitário. Diante desse quadro, aponta alguns encaminhamentos à escola:

Com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, as escolas terão de assumir um compromisso com a modernidade, com maiores responsabilidades, ou então serão relegadas ao fracasso. Já é hora de esta escola refletir como ela contribui para o emprego na atual situação de vida. Não adianta mais ensinar só conteúdos quando a vida pede caráter. As instituições de ensino precisam entender que é hora de prestar contas não ao governo, mas ao mercado de trabalho (Idem, p.79)

No número 86 da referida revista, de julho de 1999, Fernando Bezerra, presidente da Confederação Nacional da Indústria (CNI) enfatiza que a qualidade da educação no Brasil é dramática, pois a maior parte dos empregos que se cria, na indústria ou no setor de serviços, exige capacidade superior àquela que possui a maioria dos recursos humanos disponíveis. Fala acerca das alternativas que os setores privados estão buscando para sanar esse problema, tais como a “Infovia CNI”, que funciona como um canal próprio de transmissão de dados, som e imagem, via satélite, que cobrirá em dois anos todo o Brasil, provocando um novo redirecionamento na educação profissionalizante e no acesso a novas tecnologias de produção. Enfatiza a parceria de empresários e governo na tentativa de melhor preparar o trabalhador.

Não somente em entrevistas, mas também em publicações de órgãos como a FIESP (Federação das Indústrias do Estado de São Paulo), a própria CNI (Confederação Nacional da Indústria), Instituto Herbert Levy, Gazeta Mercantil, documentos de órgãos do governo ou vinculados a alguma universidade podemos encontrar, com algumas variações, as preocupações básicas relativas ao ajuste da educação aos interesses empresariais, como alerta Frigotto (1995, p. 48).

O autor ressalta que essa investida para que se implantem critérios empresariais de eficiência, de “qualidade total”, de competitividade em áreas incompatíveis com os mesmos, como educação e saúde, evidencia-se no setor “público” (aspas do autor), e nos a chama atenção para um aspecto que muito nos interessa:

O que é sem dúvida, profundamente problemática é a pressão da perspectiva neoconservadora para que a escola pública e a universidade em particular e a área da saúde se estruturam e sejam avaliadas dentro dos parâmetros da produtividade e eficiência empresarial. Mais preocupante ainda quando os próprios dirigentes das universidades públicas aderem às idéias da “qualidade total”, sem qualificar esta qualidade (Id. p. 50-51)

Da citação destacamos a necessidade que essa qualidade buscada seja qualificada assim como a preocupação de que seja avaliada conforme padrões empresariais. Estes dois pontos

contribuem para o questionamento que fazemos às propostas de avaliação nacional da Educação Básica, mais especificamente do Ensino Fundamental. Percebemos uma tendência de avaliação de caráter estratégico, como uma forma de enfrentamento da crise que se abate sobre o sistema capitalista, ou, quem sabe, sobre os capitalistas na sua luta por garantir a acumulação de capital. Nessa luta, a educação teria um papel a desempenhar.

Na cartilha do MEC, editada em 1994, denominada “Todos pela Educação do Município: um desafio para dirigentes”, a ênfase é no Ensino Fundamental como investimento prioritário em educação. São apresentados dados da realidade social e educacional brasileira que demonstram enormes desigualdades, como o fato de que o Brasil entrou na década de noventa com 1/3 da população vivendo com renda mensal de 1/4 do salário mínimo; 7,5 milhões de crianças e adolescentes de 10 a 17 anos precisarem trabalhar para sobreviver; 66% dos alunos matriculados na 1ª série da escola fundamental não conseguem terminar a 8ª série.

Diante de tamanha desigualdade, o referido documento cita que tais circunstâncias são obras de homens e que, redimensionadas, essas forças humanas podem nos devolver o orgulho de sermos brasileiros. Realmente, a história é construída por homens, mas é importante ressaltar que esses homens inserem-se em contextos econômicos, sociais e políticos nos quais predominam interesses dos grupos que detêm o poder. Colocando a questão de forma indefinida como o documento o faz, as responsabilidades são diluídas na individualidade dos cidadãos, e se reforça a idéia de que cada um é responsável por suas condições de vida.

O mesmo documento aponta como um dos caminhos para que o Brasil mude o rumo de sua história a generalização do Ensino Fundamental, de 1ª a 8ª série, pois sem ele não existe desenvolvimento econômico e social. Tal medida criaria o perfil de trabalhador exigido pelas novas tecnologias que estão sendo introduzidas nas áreas de produção, que requerem um trabalhador flexível, com domínio de leitura, escrita e cálculo aritmético, capaz de tomar decisões, de aplicar seus conhecimentos na resolução de problemas e de aprender continuamente.

Lançada em 1994, a cartilha traduz um processo que vemos configurando-se mais e mais na política educacional brasileira, a transferência gradativa, para estados e municípios, de responsabilidades na manutenção e oferta da Educação Básica, sem a necessária revisão orçamentária.

Saviani (1999, p. 37-42) esclarece o sentido desse processo de “valorização” do Ensino Fundamental ao apresentar as mudanças na Constituição Federal de 1988. Trata-se da Emenda Constitucional de n.º 14, de 1996, que modifica os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição

Federal, bem como dá nova redação ao artigo 60 do Ato das Disposições Transitórias. Essa mudança constitucional fez-se necessária para dar legalidade à centralização da política educacional do MEC e também porque, estando o artigo 60, cuja modificação possibilitou a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), no Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, teria duração limitada a dez anos. Com as mudanças naqueles artigos do texto permanente da Constituição, o MEC dispõe de respaldo legal para continuar controlando a política educacional do Ensino Fundamental, tendo condições de prorrogar o Fundo ou substituí-lo por outro mecanismo que seja considerado mais interessante.

Através da estratégia adotada na modificação do artigo 60, o MEC conseguiu a proeza de assumir o controle da política nacional do ensino obrigatório, sem arcar com a primazia da sua manutenção. Ao contrário; ampliou a quota dos Estados, Distrito Federal e Municípios (de 50 para 60%) e reduziu a sua parcela (de 50 para 30%) no financiamento do ensino fundamental” (Id., p. 38)

Saviani conclui que, se as medidas adotadas pretendiam melhor distribuir os recursos para a educação obrigatória, elas se limitaram a regular a aplicação de recursos já vinculados, não prevendo novas fontes de recursos, mas, ao contrário, reduzindo a participação financeira da União. O custo mínimo por aluno/ano, fixado inicialmente em R\$ 300,00, apresenta-se como um patamar que consagra o estado de miséria da educação nacional, o que evidencia a precariedade da vontade política do atual governo de solucionar as questões educacionais.

Diante de discursos e práticas tão contraditórios dos responsáveis pelas políticas educacionais, parece-nos bem procedente uma investigação acerca da intencionalidade que perpassa os programas de avaliação nacional. Estando dispostos a investir tão pouco, o que será que esses dirigentes esperam obter de retorno da realidade educacional? Avaliar para que, quando o compromisso apresenta-se tão tímido?

Assim como Saviani, Frigotto (1995) procura desvelar a contradição, no caso brasileiro, entre a ação efetiva das elites e o discurso de defesa da educação básica de qualidade. O autor usa, entre outros exemplos, a luta pela atual LDB, que, em seu processo de elaboração e sanção, manifesta o atraso da fração mais numerosa da burguesia, assim como os dilemas de setores mais avançados da mesma. Nesse embate, o peso de parlamentares de tradição oligárquica fez com

que fossem barrados avanços mais significativos. Um único representante das forças conservadoras, deputado Antônio Tinoco, apresentou mais de mil e duzentos destaques.

A proposta fragmentária e dualista do Ensino Fundamental deixa ver que tais representantes esvaziaram da proposta inicial, de elaboração do deputado Otávio Elísio, as idéias básicas defendidas por educadores ao longo dos anos de luta por uma LDB que contemplasse uma educação de qualidade para as classes populares. O discurso apresentava-se como de defesa da qualidade, no entanto não se materializou em propostas que contribuíssem de fato para uma educação de qualidade para todos, uma vez que

Na prática, todavia, o que os representantes dos empresários aprovaram no Congresso foi a terminalidade aos cinco anos de escolaridade. Naturaliza-se, desse modo, o longo e perverso descaso com a educação pública para as classes populares demarcando como patamar possível apenas a alfabetização funcional. Ora, isto entra em total confronto com a idéia de uma formação abstrata capaz de facultar aos futuros trabalhadores uma capacitação para operarem o sistema produtivo sob a nova base tecnológica (FRIGOTTO, 1995, p. 57)

A própria tese do Estado mínimo e da descentralização, de caráter autoritário, é demonstração do descompasso entre discurso e prática. Espera-se que o Estado produza força de trabalho nos moldes de atendimento ao progresso tecnológico, o que requer tempo e investimento significativo, sem que as empresas contribuam para o fundo público. O desmonte do Estado faz-se mediante a valorização da esfera privada, considerada como sinônimo de eficiência e qualidade, e mecanismos de descentralização, que na verdade se têm configurado como antidemocráticos, como o caso do FUNDEF, aqui relatado. A União transfere não apenas aos Estados e Municípios, mas também às empresas e à comunidade a responsabilidade de manutenção da Educação Fundamental.

Um bom exemplo de repasse à comunidade é o estímulo que o governo vem dando para que se organizem, nas empresas públicas como Banco do Brasil, Petrobrás ou mesmo em comunidades civis organizadas, escolas cooperativas. Outro exemplo é o apoio dado pelo governo federal ao sistema de escolas da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC). Em 1993 o governo comprou da instituição, mediante convênio, 50.000 vagas. Tal apoio tem permitido que a CNEC compre espaço de televisão para divulgar seu trabalho.

Diante do senso comum que se vem formando sobre a situação educacional, evidencia-se a crença de que os problemas existentes têm sua origem na ineficiência de gerenciamento da

esfera pública e na falta de uma avaliação que dê conta de diagnosticar os problemas, possibilitando um acompanhamento eficiente dos sistemas de ensino. Como a esfera pública não tem condições técnicas de efetuar avaliações consistentes, vão surgindo instituições que se especializam em gerenciamento e avaliação, tornando-se prestadoras de serviços ao governo, como a Fundação Getúlio Vargas e a Fundação Cesgranrio, ambas do Rio de Janeiro

Com a intenção de buscar elementos sobre as características de uma avaliação nacional defendidas por representantes do Estado, foram consultados os Anais do Seminário Internacional de Avaliação da Educação, realizado no Rio de Janeiro em outubro de 1995, patrocinado pela Fundação CESGRANRIO. O referido documento apresenta as idéias de representantes da França, Estados Unidos, Espanha, Argentina e Brasil. Sintetizamos as idéias de três desses representantes, que em nosso entender articulam os principais argumentos que procuram justificar a necessidade de políticas de avaliação nacional.

Archie E. Lapointe (1995) diretor executivo do Educational Testing Service (CAEP) dos Estados Unidos, defende a idéia de que os dirigentes educacionais necessitam de informações a fim de tomarem decisões que sejam efetivamente econômicas. Argumenta que não se deve pensar numa avaliação nacional como um programa de testagem e sim como um sistema de informação necessário ao planejamento e gestão de programas educacionais.

Considera ainda que, embora existam informações nas escolas que poderiam contribuir, estas não são padronizadas, equivalentes, o que comprometeria uma análise fidedigna e com validade estatística. Um sistema de avaliação nacional precisa de testes idênticos ou equivalentes, efetivados dentro de procedimentos padrão.

Ora, a padronização de conhecimentos e formas de coleta de informação direciona para a defesa de um currículo nacional que possa servir de elemento unificador, considerando-se que, em um país de dimensões continentais como o Brasil, as diferenças regionais são significativas. Destacamos este aspecto, pois será elaborado com mais profundidade, mais adiante, numa discussão das visões apresentadas nos Anais já referidos acerca de programas ou sistemas de avaliação nacional.

Continuando a síntese das idéias de Lapointe (1995), ele aponta para a importância de um conselho administrativo independente, composto por representantes dos vários segmentos da sociedade e governo, no sentido de dar credibilidade aos resultados da avaliação. Também considera importante um comitê consultor técnico, uma vez que especialistas serão fundamentais no processo de planejamento, assim como para sanar as inevitáveis dificuldades que surjam no

processo de execução. Ressalta a importância da participação de administradores e educadores na formulação de objetivos a serem medidos nos testes e outros instrumentos, na análise dos resultados de testes experimentais e na significação dos resultados finais.

O autor segue discorrendo acerca de aspectos técnicos na efetivação do processo, terminando com uma demonstração dos resultados da implantação de um sistema dessa natureza nos Estados Unidos, iniciado nos anos setenta.

Destacamos alguns elementos que são considerados essenciais, na visão de Lapointe, para um sistema nacional de avaliação:

1. Necessidade de padronização das informações a serem coletadas bem como dos procedimentos a serem adotados, para possibilitar uma testagem fidedigna;
2. Criação de um conselho administrativo independente, constituído por representantes dos vários segmentos da sociedade no sentido de obtenção de credibilidade política e de um comitê consultor técnico que garanta a validade científica dos procedimentos e amostras, assim como dos resultados;
3. Envolvimento de administradores e educadores no planejamento e análise do processo, com a intenção de obter um consenso acerca dos resultados, buscando a efetividade do mesmo.

Alejandro Tiana Ferrer (1995), diretor do Instituto Nacional de Calidad y Evaluación da Espanha, diz não haver acordo entre as várias visões sobre o porquê de constatar-se na atualidade um interesse significativo pela avaliação dos sistemas educativos. Muitos fazem análises simplistas, como se fosse modismo, análises que reduzem a complexidade do fenômeno avaliativo a experiências concretas, criticando-as como um instrumento a serviço de políticas neoliberais, quando ele considera que é apenas um de seus usos. Chama enfim atenção para que se efetivem análises que respeitem a complexidade e diversidade de perfis que essa avaliação oferece. Destaca então dois motivos para o interesse em relação ao referido fenômeno:

1. Mudanças nos modos de administração e controle do sistema educativo em função das demandas econômicas e sociais de desenvolvimento. Tais mudanças não são meramente conjunturais, antes, terão consequência para o futuro. A principal mudança deu-se no modo de controle, que tem superado a visão tradicional de supervisão, indo em direção a uma maior autonomia das escolas, que, no entanto, devem prestar contas

de seus resultados. Valorar tais resultados envolve riscos, como a valorização de elementos mensuráveis do processo pedagógico, reduzindo o ato educativo à mera instrução e esta ao cognitivo. Outro risco é sua utilização para comparações injustas entre escolas e regiões;

2. A crescente demanda social por informação no sentido de racionalizar o uso dos recursos disponíveis, possibilitando uma tomada de decisão mais adequada. Sabendo que os recursos disponíveis não são ilimitados e que os efeitos de sua distribuição e emprego não são indiferentes, é lógico que cresce a demanda por informação acerca de como são utilizados e quais resultados produzem.

Ferrer considera alguns critérios importantes para a implantação de políticas de avaliação.

São eles:

- a) Credibilidade e independência institucional, ou seja, os organismos encarregados da dita tarefa podem vincular-se de um modo ou outro aos distintos poderes do Estado, no entanto sua percepção como instituição com ampla margem de independência é a principal garantia do êxito de sua tarefa;
- b) Participação da comunidade educativa, uma vez que são testadas realidades muito diversas, em contextos carregados de significados e valores. Por isso a ausência dos setores implicados constitui uma significativa limitação metodológica e de legitimidade;
- c) Integração de métodos e enfoques, que corrobora os anteriores, é fundamental na medida em que as realidades avaliadas são diversas, constituindo um dos grandes desafios de um sistema educativo a integração de todos os elos de um sistema de informação, capaz de oferecer uma imagem transparente dos mesmos e contribuindo para a tomada de decisões;
- d) Coerência com os objetivos do sistema educativo, não subordinação. As políticas de avaliação devem colaborar para que os objetivos do sistema educacional em que se inserem sejam atingidos;
- e) Ser gradual e adaptável às circunstâncias, visto que, sendo diversos os campos a serem abarcados pela avaliação, não tem sentido cobri-los todos ao mesmo tempo. Nos casos em que não exista uma ampla tradição avaliadora, não é oportuno iniciar programas muito sofisticados e complexos.

Uma terceira e última contribuição que destacaremos é de Jean-Jacques Paul (1995), representante do Instituto de Pesquisa sobre a Economia da Educação, França, o qual considera quatro fatores que levam o poder político a buscar um melhor conhecimento prévio dos fatos relativos à educação:

1. A tomada de consciência do caráter estratégico da educação e da formação profissional para a economia das nações;
2. A extensão dos recursos consagrados à educação e à formação profissional;
3. O desenvolvimento de métodos de pesquisa adequados especificamente para a esfera educacional;
4. Exigências orçamentárias de toda ordem.

Paul defende a idéia de que quem decide deve dispor de um certo número de informações (o que funciona bem ou mal, quanto custa) para tomar suas decisões, de sorte que não faça apenas estimativas em cima de *inputs* aplicados no sistema (despesas em educação, número de professores, nível de formação). Sugere que a avaliação parta de três princípios:

1. A educação representa apenas uma das utilizações possíveis dos cofres públicos (ao lado da saúde, da justiça, do desenvolvimento rural). As despesas têm, pois, de ser justificadas pelos benefícios que a sociedade retira, comparativamente aos benefícios provenientes das utilizações alternativas. Torna-se, pois, necessário tentar medir o que são esses benefícios;
2. Pode ser importante para um político poder situar o quadro de seu sistema educacional em relação ao de outros países. Tal comparação poderá permitir-lhe traçar eixos de reformas;
3. A política educacional não pode ser fundamentada unicamente em opiniões. Ela precisa de fatos concretos, relativos principalmente aos custos e aos benefícios correspondentes às diferentes medidas possíveis.

O autor ainda apresenta a avaliação formativa proposta por Perrenoud (1992) como um modelo ideal a ser usado, pois pode contribuir para o desenvolvimento da capacidade de auto-regulação e autotransformação do sistema educacional em três direções: ampliar o trabalho conjunto nos estabelecimentos, estimular a cooperação entre professores e criar medidas no sentido de aumentar o grau de profissionalização do Magistério.

Um dos impactos da avaliação formativa que considera mais importante em matéria de política educacional reside na questão do trabalho em conjunto, do controle e da política do

estabelecimento. Uma avaliação tradicional, a seu ver, não possibilita um controle muito estrito sobre a pedagogia dos professores, pois, ao trabalhar com notas, não traduz o significado pedagógico dessas notas.

Uma avaliação formativa poderia dar à administração escolar mais controle sobre a qualidade e a conformidade do ensino de cada professor. Ela diminuiria as informações numéricas, mas levaria a representações mais precisas do que os alunos sabem, possibilitando a distinção mais clara dos professores eficazes em relação aos menos eficazes.

Aliado ao modelo ideal, considera importante um acompanhamento do processo escolar organizado em nível nacional, de maneira que cada escola possa situar-se em relação às demais, garantindo que avancem no mesmo passo, facilitando a coesão social e às famílias uma escolha consciente do estabelecimento escolar de seus filhos. É essa a tendência do sistema francês de avaliação.

Finaliza destacando algumas limitações do uso da avaliação para a política educacional: a distância de tempo entre as atividades de avaliação que necessitam de prazos mais longos e o limitado período de vida política dos dirigentes, que nem sempre poderão esperar que os pesquisadores terminem um trabalho de longo prazo, contentando-se com resultados parciais e, em alguns casos, admitindo como resultado o que é ainda apenas hipótese; uma reforma do sistema educacional só tomará corpo se tiver duração e se for acompanhada de uma certa estabilidade social e política.

Das idéias que os representantes de órgãos avaliativos ligados ao Estado apresentam, podemos identificar alguns pontos de convergência, que serão abordados a seguir com o apoio de estudiosos que discutem essa mesma questão mas sob enfoques diferentes. Embora muitas vezes as idéias pareçam semelhantes à primeira vista, é necessário buscar os fundamentos teóricos, políticos e ideológicos que as sustentam, ou seja, é necessário ir à raiz das idéias defendidas. Destacamos como comuns os seguintes pontos:

- Um sistema de avaliação nacional que dê conta dos resultados do trabalho escolar é importante para que os dirigentes tomem decisões mais corretas quanto ao uso dos recursos disponíveis.
- Contribui para a implementação de políticas educacionais mais realistas.
- Deve buscar o consenso e apoio de toda a comunidade para ter credibilidade e aceitação.

Da síntese acima podem ser levantadas algumas questões. Uma delas diz respeito a ser ou não possível uma avaliação nacional conseguir retratar a qualidade da educação no país. Uma segunda questão relaciona-se a avaliar resultados e não processos de ensino e uma terceira refere-se ao uso das informações para a tomada de decisões. Tais questões se entrelaçam na dinâmica de implementação das políticas de avaliação educacional nos moldes do pensamento neoliberal, que pressupõe controle do processo educativo.

Retomamos aqui a epígrafe introdutória do capítulo, ao referir-se à superação da escassez de oferta, a partir da qual surge a demanda por qualidade. De fato, todos desejam que a educação pública seja de qualidade, no entanto não há um consenso acerca do que seja essa qualidade. E mais, há uma exigência para que a mesma seja medida e, para tanto, as idéias expressas nos já referidos Anais dão orientações de organização sistemática.

Gentili (1995, p. 113-177) contribui para o entendimento dessa questão ao fazer um estudo acerca da qualidade na esfera educacional, destacando a situação da avaliação nesse processo. Parte ele da idéia de que a qualidade no campo educativo passou por um duplo processo de transposição: o deslocamento do problema da democratização para a qualidade e a transferência dos conteúdos que caracterizam a discussão sobre qualidade no campo empresarial para o campo das políticas educacionais.

A primeira transposição acompanhou o processo de mudanças políticas na América Latina, especialmente com a queda das ditaduras militares. O autor argumenta que o que houve, na verdade, não foi a superação de um sistema autoritário de governo, e sim um processo de democratização (termo do autor) da democracia, uma vez que as ditas revoluções caracterizaram-se, antes, como contra-revoluções preventivas com a missão de eliminar uma esquerda que não se resignava ao modo de produção capitalista e apontava para um socialismo que o transcendia. Anderson, apud Gentili (1995), assim comenta a questão:

Sua função essencial, primordial foi, pois, a de traumatizar a sociedade civil em seu conjunto com uma dose de terror suficiente para assegurar-se de que não haveria nenhuma tentação ulterior de reincidir em desafios revolucionários contra a ordem social vigente; para romper qualquer aspiração ou idéia de uma mudança desde a base.

Desse modo, a preocupação da elite dominante era com a inserção dos países em desenvolvimento no competitivo mercado internacional. Investia-se, assim, em um modelo de

gestão política voltado para o capital internacional, observando-se, hoje, a consecução desse objetivo, uma vez que a economia do Brasil, assim como de outros países do chamado terceiro mundo, é dirigida pelo capital estrangeiro, que condiciona o envio de dinheiro a mudanças nas diferentes áreas da sociedade, em especial à racionalização dos recursos no campo social. Nessa situação estão o México, a Argentina e mesmo o Brasil, que se adequam às orientações dos representantes do FMI e BIRD, em especial nas áreas sociais.

A preocupação com a educação passa a ser, não com a necessidade de universalizá-la de maneira a garantir educação de qualidade para todos, mas com a natureza que essa educação deve ter em função da premência em inserir o país no competitivo mercado internacional. A educação formal deveria trabalhar para a formação de mão-de-obra qualificada que atendesse essa demanda.

A segunda transposição que Gentili (1995) apresenta é a dinâmica pela qual os debates sobre a qualidade da educação foram assumindo a feição que qualidade possui no campo empresarial, assemelhando-se à lógica produtivista e mercantil que caracteriza os critérios segundo os quais é medida e avaliada a qualidade no mundo dos negócios. O autor destaca, então, cinco critérios de “qualidade” no mundo empresarial:

1. A preocupação com a qualidade sempre esteve presente na perspectiva dos empresários desde Taylor, o chamado pai da administração científica, que já proclamava que deveriam ser tomadas medidas estritas para resguardar-se contra a queda de qualidade antes de efetuar qualquer movimento para obter aumento na quantidade.
2. A qualidade é vista como estratégia competitiva, marcada especialmente pelas inovações tecnológicas, transformações radicais em engenharia de produção, desenvolvimento de novos materiais e desenvolvimento de novas formas de gestão e financiamento. O eixo norteador é a necessidade de adaptabilidade, ajuste e acomodação a um mercado em mutação.
3. Qualidade-produtividade-rentabilidade. É nessa trilogia que se unificam as preocupações de Taylor e dos modernos apologistas do gerenciamento competitivo. Dificilmente um empresário pensará em aumentar seus padrões de qualidade se com isso compromete sua produtividade e conseqüente rentabilidade. A preocupação com a qualidade vem em decorrência da necessidade de acumulação de capital.

4. A busca da qualidade pressupõe uma organização particular do processo produtivo, ou seja, a qualidade pressupõe uma estratégia própria de organização direcionando-se a um determinado tipo de controle que sofre modificações históricas. Tais formas de controle referem-se a modalidades de disciplinamento que existem em toda organização do trabalho.
5. A qualidade é mensurável e tem um custo. A busca por reduzir ou eliminar as ineficiências não pode elevar o custo de eficiência, pois isso implicaria que o custo total de uma qualidade torne-se absurdo, não competitivo.

Em educação, a qualidade tem assumido características diferenciadas em função dos diferentes contextos econômicos e paradigmas pedagógicos que têm proposto um tipo específico ideal de rendimento de acordo com os interesses dos grupos dominantes, pois, como nos diz Paro (1993, p. 88), é em decorrência da organicidade histórica da relação entre superestrutura ideológica e estrutura econômica que os pensamentos do grupo dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos que prevalecem, ou seja, a classe que tem o poder material numa sociedade detém também o poder de coordenar a visão de mundo da maioria. Nessa perspectiva, a qualidade educacional e a forma de referenciá-la em educação estão em relação direta com os interesses dominantes na sociedade.

Atualmente, a qualidade da educação identifica-se mais com os resultados obtidos pelos estudantes, aferidos em diferentes modalidades: taxas de retenção, de evasão, comparações internacionais de rendimento escolar, testes nacionais padronizados, sendo estes últimos, como pudemos observar nas idéias expostas no Seminário Internacional de Avaliação já referido, consensualmente considerados como um dos métodos mais eficazes para o controle da qualidade.

Assim, percebemos uma predominância acerca do que seria uma educação de qualidade: aquela que melhor prepara os alunos para atenderem às necessidades do trabalho no mundo capitalista, portanto, do capital. Isso pressupõe a possibilidade de definição de “critérios avaliativos” que se coadunem com essa lógica, bem como advoga a possibilidade de que os mesmos transcendam as diferenças individuais, podendo ser aferidos entre alunos de regiões diversas sem comprometer a legitimidade da “avaliação”.

Analisando esse aspecto, Lima & Afonso (1999) apresentam uma reflexão que corrobora a leitura que vimos fazendo da questão de possibilidade de um sistema nacional de avaliação. Para eles, se não houver padrões absolutos ou unívocos de aferição, tornar-se-á

consideravelmente mais difícil, se não impossível, estabelecer comparações, premiar resultados, aferir a qualidade. Sem padrões definidos para aferição, restaria apenas o discurso ideológico, bastando falar em eficácia e em qualidade, mesmo estando ausente uma base empírica para demonstrar-se tais propósitos, o que torna mais difícil o domínio ideológico.

Complementam a questão afirmando que, numa perspectiva de democratização da educação, não faz muito sentido a oposição quantidade/qualidade, tão imbricados estão os dois termos, portanto

é exatamente a quantidade da(s) qualidade(s), ou a(s) qualidade(s) para todos que promove a “democratização real”, ao passo que a política da qualidade quase sempre determina o seu oposto: uma qualidade desqualificada, sobre a qual se abatem pressões variadas, instrumentos de discriminação social, penalizações diversas (Idem., p. 39)

Temos, pois, que o discurso da qualidade das elites brasileiras, ao ser confrontado com as ações que se vêm implementando na política educacional, não resiste a uma leitura mais criteriosa, podendo-se perceber que, atrás dele, estão interesses que não são os dos grupos majoritários da população, mas os daqueles que já possuem a qualidade desejada e que, para conservá-la, mantêm a maioria num processo institucionalizado e legalizado de desqualificação.

A visão da qualidade do sistema de ensino, buscada através de testes padronizados, é a qualidade que atende a essa perspectiva: desqualificar ainda mais o que já está em situação precária, ou seja, a educação pública. Testar alunos em situações tão distintas como as das diferentes regiões brasileiras, tendo como padrão referenciais curriculares únicos, e divulgar tais resultados numéricos sem contextualizá-los é contribuir para que a imagem do Ensino Fundamental público seja ainda mais desprestigiada.

Essa prática de “avaliação criterial com publicação de resultados”, definida por Afonso (2000, p. 90) como uma modalidade de avaliação que permite o controle dos objetivos definidos pelo Estado e, simultaneamente, o controle dos respectivos resultados por parte da sociedade e daqueles que são percebidos como consumidores da educação escolar, é uma estratégia que se propaga nos países capitalistas.

Embora os representantes estatais defendam esse sistema de testagem nacional com argumentos como a sua legitimidade científica e técnica, seguidos os encaminhamentos propostos, o que se observa, de fato, no Brasil e em outros locais, é que não se permanece

indiferente aos resultados apontados em tais testes. Já se ouve falar em melhores e piores escolas, em regiões mais avançadas em termos educacionais e regiões precárias.

E muitos professores críticos sabem que os resultados de seus alunos têm como função latente favorecer uma determinada representação social sobre as suas próprias competências como profissionais, sendo por isso mais grave que só contem os resultados que podem ser medidos e quantificados numa lógica exclusivamente acadêmica, positivista e redutora da educação escolar. (AFONSO, loc. Cit.)

Isso nos remete a idéia de avaliação como controle do processo, pois, como expusemos, o compromisso efetivo com a educação tem deixado muito a desejar por parte do poder público. Será que se busca um diagnóstico mais próximo da realidade dos sistemas escolares de fato? Para que, se já se evidencia uma política de racionalização de recursos? Se a idéia é racionalizar, não há recursos para todos, portanto quem será contemplado?

São muitas as questões e não temos a pretensão de respondê-las todas, até porque existe uma boa produção crítica que nos permite visualizar algumas possíveis respostas. O que buscamos ressaltar é que a preocupação com a avaliação de caráter nacional proposta pelo Estado atende a interesses, que se aproximam aos dos empresários.

Diante disso, evidencia-se a necessidade de que existam padrões pelos quais os alunos sejam avaliados, o que pressupõe a definição prévia de objetivos curriculares nacionais, sem os quais não é possível que se criem indicadores que meçam as *performances* dos sistemas educativos. Esse consideramos ser o cerne dos questionamentos que vimos levantando. Remetem ao controle mais apurado que tem relação com a função social da escola num sistema capitalista. Trata-se da formação dos cidadãos que são, também, futuros trabalhadores.

Compartilhamos a idéia de que a escola é espaço dialético, e assim, não meramente reproduz a sociedade, também nela interfere. No entanto, temos consciência do processo acentuado de dominação econômica, política e cultural que perpassa a sociedade. Existe, sim, um discurso ideológico dominante que permeia as ações educacionais dos sistemas de ensino. A escola é espaço de luta, uma luta que não pode ser retratada em indicadores estáticos de um processo avaliativo centrado em estatísticas de acertos e erros em testes organizados sob uma ótica dominante de conhecimento.

Essa ótica se expressa, no Brasil, a partir da segunda metade dos anos noventa através dos Parâmetros Curriculares Nacionais, propostos pelo governo como um instrumento promotor da

qualidade do ensino, uma vez que visa orientar e aperfeiçoar o trabalho pedagógico nas escolas. Embora se apresente como parâmetro, a estrutura de sua elaboração o caracteriza mais como um currículo nacional, uma vez que contém objetivos, conteúdos essenciais, critérios de avaliação e orientações didáticas.

Moreira (1996, p. 10-20) tece algumas críticas aos referidos parâmetros que, em síntese, questionam :

- a) A impraticabilidade do mesmo, uma vez que o currículo só ganha vida na escola, praticado pelos estudantes, constituindo-se a idéia de um currículo nacional uma contradição, por não ser possível um currículo ser vivido e experienciado nacionalmente;
- b) Constituir-se um instrumento de controle atrelado a um sistema de avaliação quantitativa, classificatória. A adoção de um sistema de avaliação de escolas, nesses moldes, além de controlar o trabalho pedagógico e garantir a formação de determinadas identidades sociais, é também útil para a superação de problemas de escassez de recursos, uma vez que se buscará contemplar as melhores escolas;
- c) Justificar-se como contributo à construção de uma cultura comum, básica para o desenvolvimento de um sentimento de identidade nacional, sabendo-se que a predominância de visão de mundo é de um grupo minoritário da população;
- d) Indevida subordinação aos interesses da economia, do livre mercado, ou seja, procura-se que o mesmo seja catalisador de um processo de modernização e competitividade sem que se questione o caráter excludente que tal modernização assume, sobre quem ganha e quem perde com a mesma;
- e) Possíveis efeitos nos professores e professoras, sendo uma delas a desqualificação, em função das prescrições detalhadas a que se vêem submetidos, o que afeta sua auto-imagem, tornando-os mais dependentes de especialistas e organizando seu trabalho em função dos testes oficiais para não serem considerado incapazes;
- f) Tendência conservadora, observada pela preferência disciplinar dos conhecimentos escolares que segue definições do início do século;
- g) Sintetiza as anteriores ressaltando o caráter tecnocrático, hoje presente no sistema escolar, evidenciado pelo estabelecimento de objetivos unificados, tanto no planejamento da ação docente como em documentos institucionais; o fortalecimento de uma estrutura administrativa e de um serviço de inspeção voltados para o controle

burocrático das escolas; restrição da autonomia do professorado; divisão dos trabalhos de concepção e execução do processo pedagógico; obsessão por avaliar quantitativamente aspectos da aprendizagem e do ensino; incorporação de técnicas de dinâmica de grupo utilizadas no campo da gestão de recursos humanos nas empresas.

Essa crítica de Moreira (1996) foi feita ainda no processo de implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, e hoje, passados quase cinco anos de sua efetivação, acompanhamos sua influência nos livros didáticos, na elaboração de currículos e programas estaduais e municipais. Trata-se de um processo de homogeneização do conhecimento escolar podendo-se verificar, como nos esclarece Geraldi (2000, p118-119), que no contexto em que vivemos de ênfase na avaliação de resultados, “parâmetros” configuram uma relação de conteúdos escolares considerados como válidos e necessários, embora não obrigatórios, e complementa:

Nesse contexto, vocês, professor e professora, grupo de professores da escola, podem fazer tudo que quiserem em aula e na escola, só que os alunos serão avaliados com base no que propôs a cartilha dos PCNs, e os resultados serão do conhecimento de todos e vão repercutir no seu salário (direito ou não a gratificações); na escola (pode ganhar ou perder verbas). Se você agüentar tudo isso, então pode ter a sua autonomia porque não é obrigatório. (GERALDI, 2000 p. 119)

Poderíamos pensar que as críticas apresentadas a todo o movimento de defesa da qualidade da educação que hoje observamos a elite brasileira apregoar é um tanto exagerada, entretanto os argumentos apresentados evidenciam o fato de que não podemos aceitar ingenuamente as idéias dos dirigentes educacionais em defesa da educação pública de qualidade como as mais adequadas. Será que os recursos hoje investidos na elaboração dos PCNs não seriam melhor aproveitados se canalizados para o apoio e o incentivo a reformas locais organizadas segundo os interesses e as necessidades da comunidade escolar e do meio onde esta se insere?

Uma outra reflexão: devemos organizar a escola e o currículo de acordo com as novas necessidades tecnológicas e industriais, ou, ao contrário, precisamos elaborar teorias pedagógicas

e curriculares que considerem a exclusão social e busquem capacitar os agentes sociais para a participação e para a luta por justiça social?

Nem os teóricos que temos referido defendem, nem nós acreditamos que o Estado não deva acompanhar e orientar a educação e muito menos que não devemos lutar pela sua qualidade. No entanto, questionamos a postura anacrônica do Estado em partir para testagens nacionais em lugar de investir no fortalecimento de processos pedagógicos que considerem a autonomia dos sujeitos e, ao mesmo tempo, criem laços coletivos entre alunos, professores, comunidade escolar e sociedade. Assim também questionamos uma qualidade educacional buscada para poucos, que precisa ser racionalizada a partir dos interesses da economia, mediante as respostas das instituições aos objetivos a elas colocados, que não são de formação do cidadão trabalhador crítico e sim do trabalhador adaptado aos interesses dos grupos financeiros.

A visão proposta no seminário de avaliação aponta justamente para as práticas que questionamos. Freitas (1995) sintetiza bem o contexto que hoje vivemos, ao dizer que o capitalismo rejuvenesce nas crises, ainda que de modo temporário. Nesses momentos, o capital muda o papel do Estado, da produção tecnológica, da educação e muda também a composição da classe trabalhadora. Transforma trabalhadores braçais em trabalhadores de “colarinho branco”, desemprega, joga trabalhadores na economia informal e no subemprego. Aprofunda a recessão e faz com que a luta sindical seja sufocada pelo medo da perda de emprego. Nessas condições, a classe trabalhadora é obrigada a recuar.

Mas não é o fim, há muito por fazer e nós educadores e educadoras temos que ter clareza do projeto que defendemos, dos interesses que nossa prática está atendendo. Há necessidade de lutarmos pela qualidade da educação pública e para que ela continue sendo pública, espaço de discussão coletiva, de pluralidade de idéias, mas de compromisso coletivo com a construção de uma sociedade com justiça social efetiva.

Nessa perspectiva, Freitas (1995) alerta para a necessidade de distinção clara entre o projeto progressista e o projeto capitalista, pois então poderemos aproveitar as contradições do sistema capitalista em benefício das classes populares, construindo projetos históricos claros, política e ideologicamente comprometidos com uma sociedade justa.

O compromisso passa pela busca de compreensão da realidade de maneira que possamos ser, como diz Paulo Freire (1987), iluminadores da realidade e nosso discurso esteja na prática que efetivamos. Nesse sentido, convém que tenhamos um maior entendimento do papel da avaliação no processo pedagógico formal, conhecendo as inúmeras atribuições que lhe são

impostas a partir de diferentes percepções da realidade, do conhecimento, da sociedade, da educação. Essa é nossa pretensão no tópico seguinte, articulada à leitura que vimos fazendo do contexto educacional brasileiro.

1.2 – As diferentes faces da avaliação educacional

“Saber e não-saber, acerto e erro, positivo e negativo, semelhança e diferença são entendidos como opostos e como excludentes, instituindo fronteiras que rompem laços, delimitam espaços, isolam territórios, impedem o diálogo, enfim, demarcam nossa interpretação do contexto e tornam opacas as lentes de que dispomos para realizar leituras do real” (ESTEBAN, 2000)

A realidade, em suas diferentes dimensões, é extremamente dinâmica, estando os homens e o mundo envolvidos em permanente mudança, que assume características históricas em função da cultura, economia, organização social e política. Pensar em uma realidade estática, mecânica é ignorar a dialética que move o mundo.

O contexto educacional abordado no tópico anterior, com suas contradições e possibilidades, é elemento essencial para a compreensão das diferentes dimensões de uma prática avaliativa no campo da educação sistematizada. Em virtude da natureza desta investigação, enfocaremos mais detidamente, neste tópico, a avaliação de caráter mais abrangente, ou seja, de sistemas de ensino ou institucionais, sendo necessário fazermos referência às práticas mais restritas enquanto parte desse processo de construção de uma compreensão do papel que a avaliação desempenha em uma sociedade capitalista como a brasileira.

Um estudo acerca do estado da arte da avaliação na escola básica no período de 1990 a 1998, efetivado sob a coordenação de Elba Siqueira de Sá Barreto e Regina Pahim Pinto, publicado em fevereiro de 2000, revela que a avaliação de monitoramento, ou seja, avaliação padronizada do rendimento escolar dos alunos, realizada no âmbito dos sistemas nacionais ou estaduais de educação básica, característica de nosso objeto de estudo, é a segunda temática mais abordada nos periódicos por elas investigados.

As autoras fazem referência às explicações de Divonzir A. Gusso, em pronunciamento feito enquanto diretor do INEP, no Seminário Nacional sobre Medidas Educacionais, em 1992, para essa atitude avaliativa em relação ao sistema educacional. O referido autor sinaliza que esse tipo de avaliação está relacionado com a preparação da força de trabalho em consonância com os novos paradigmas da organização da produção e do trabalho, que coloca a questão da **qualidade** – grifo do autor – como o grande desafio para o sistema educativo-cultural do Brasil. Afirmar que a motivação para essa modalidade de avaliação relaciona-se, no caso brasileiro ao primeiro ciclo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), assim como às pesquisas de etnografia escolar que demonstram a fraca percepção dos professores sobre as finalidades da escola. As pesquisas evidenciam a ineficiência da escola em seu ato de planejar-se, haja vista os resultados alcançados.

Avaliar o sistema educacional impõe-se, para ele, em decorrência dos seguintes questionamentos: Quais são os padrões de qualidade possíveis? Como estabelecer a medida dessas possibilidades? Como aferir isso? São questões que Gusso aponta como direcionadoras do processo avaliativo efetivado pelo INEP através do SAEB, que será o tema central do segundo capítulo deste estudo.

Os pressupostos identificados por Barreto & Pinto (2000) quanto à conceituação e contextualização dessa modalidade avaliativa são claramente identificados com :

- a) Medida da qualidade da educação – o que supõe estabelecer mecanismos que permitam objetivar e quantificar diversos produtos do processo educativo;
- b) Bases para o desenho de instrumentos para medir qualidade educativa com ênfase nos indicadores de qualidade: *qualidade do produto*, entendida como aprendizagem dos alunos, e *qualidade do processo* de ensino, entendida como medidas de acesso, fluxo escolar, características da escola e de investimento financeiro em educação;
- c) Mensuração sistemática como meio de fornecer informações para avaliação, para o desenvolvimento de uma cultura avaliativa e para servir de base à monitoração do sistema educacional, com o objetivo de melhorar sua qualidade;
- d) Gerenciamento do sistema de avaliação e sua implantação.

As conclusões das pesquisadoras levam à constatação de que a avaliação de monitoramento não é temática presente na maioria dos periódicos objetos de estudo, concentrando-se 80% dos artigos referentes a ela na revista Estudos em Avaliação Educacional.

Perceberam também uma predominância do discurso oficial, em especial na explicitação das características e finalidades de um sistema permanente de avaliação. Em função de sua incipiência no Brasil, essa avaliação ainda está muito atrelada às experiências de outros países, embora não assuma de forma acentuada a conotação concorrencial e o caráter competitivo presentes em tais experiências.

O referido estudo demonstra a necessidade de um conhecimento mais sistemático e significativo das bases que fundamentam as propostas de avaliação de monitoramento hoje em implementação em nosso país. Consideramos como as autoras que

pelo montante de recursos institucionais e financeiros envolvidos na criação e manutenção dos sistemas de aferição de resultados educacionais, e pela necessidade de proceder à validação ou ao questionamento da lógica que os ilumina, parece de todo indispensável um esforço de avaliação da própria avaliação. (Idem., p. 75)

É um grande desafio a proposição das pesquisadoras, e este estudo que efetivamos apresenta-se como contribuição para essa ação-reflexão proposta. É urgente que assumamos posicionamento crítico fundamentado de resistência, portanto nossa investigação situa-se no questionamento e não na validação de uma proposta de avaliação de resultados para o Ensino Fundamental brasileiro.

Um ponto básico é o aprofundamento dos pressupostos que sustentam as práticas de avaliação de monitoramento, uma vez que os mesmos dão indícios da lógica que norteia tais práticas.

Saul (1992), tratando da avaliação sistêmica ou curricular, na qual se insere a de monitoramento, apresenta-a como recente no Brasil, datando das últimas décadas e presa a modelos externos, especialmente norte-americanos. Um aspecto que destacamos da contribuição de Saul é o detalhamento das abordagens quantitativa e qualitativa, nas quais situam-se os modelos de avaliação tanto curricular quanto de aprendizagem.

Quanto às abordagens quantitativas de avaliação, a autora identifica suas características a partir de um sumário proposto por Gomez (1983), do qual destacaremos algumas:

- a) Defesa do princípio da objetividade na avaliação, relacionada à fidedignidade e validade dos instrumentos;

- b) Privilégio ao método hipotético-dedutivo , estatística e quantificação servindo geralmente de apoio à formulações teóricas;
- c) A ênfase maior está quase totalmente nos produtos ou resultados. A preocupação em mensurar aspectos observáveis do comportamento, deixa de lado aspectos nem sempre previstos e freqüentemente imprevisíveis.

Percebemos uma certa semelhança entre as características destacadas e os pressupostos identificados por Barreto & Pinto (2000). Também assemelham-se às propostas expressas nos Anais do Seminário Internacional de Avaliação, já apresentadas de forma sintética.

A preocupação em medir de forma objetiva aspectos do processo pedagógico escolar pressupõe uma compreensão de realidade bem demarcada entre conhecimentos e atitudes válidos e não válidos, o que, em princípio não é a nosso ver de todo impossível e desnecessário. A questão é: quem vai definir o que é válido? Sob que ponto de vista? Em que bases epistemológicas, políticas e sociais? A ênfase em medir resultados aproxima-se acentuadamente da abordagem quantitativa apresentada por Saul, que assim se posiciona em relação à mesma:

O modelo de avaliação quantitativa considera a educação como um processo tecnicista. Assume a nítida diferença entre fatos e valores, a determinação de fins e objetivos da educação e a neutralidade ética da intervenção tecnológica. A avaliação quantitativa tem como preocupação única a comprovação do grau em que os objetivos previamente estabelecidos foram alcançados. (Idem, p. 44)

As implicações dessa perspectiva de avaliação na prática pedagógica são muito restritas, pois oferecem pouca informação para compreender as especificidades do processo pedagógico, que, por sua dinamicidade, não pode ser congelado em momentos estanques, como nos fala Estebam (2000) na epígrafe introdutória do presente tópico. O não saber de hoje pode ser o saber de amanhã, que necessariamente não é o que foi predeterminado ontem, pois o conhecimento também é essencialmente dinâmico.

Outro aspecto que consideramos relevante é que o estudo de Saul (1991, p. 45) foi realizado há mais de dez anos, e nele ela apontava o florescimento de estudos avaliativos de abordagem qualitativa como um movimento que se propunha a oferecer as informações de que os agentes educacionais necessitavam para o repensar de sua prática, uma vez que os estudos de natureza quantitativa não ofereceram tal possibilidade. Embora tal florescimento represente um avanço significativo na teoria da avaliação, as propostas de avaliação de monitoramento hoje

implementadas, mesmo em países ditos como avançados, seguem, a nosso ver, na direção das abordagens quantitativas.

Dessa forma, a teoria da avaliação que caminhou nas décadas anteriores para a adoção de epistemologias antipositivistas em defesa da pluralidade, sofre um forte viés de cunho positivista, pois a prática de avaliações externas voltadas para o controle do trabalho pedagógico se insere em modelos positivistas de concepção do trabalho educativo.

A abordagem qualitativa apresenta-se como superação de uma concepção avaliativa de cunho positivista, e suas características são apresentadas por Saul, tendo como fonte a análise de Gomez (1983). Vejamos algumas delas:

- a) A objetividade na ciência e na avaliação é sempre relativa e não pode ser considerada como objetivo central ou prioritário.
- b) A compreensão de um sistema ou acontecimento é um empreendimento humano, sujeito a limitações e erros.
- c) A posição do avaliador não é neutra, isenta de valores. Numa avaliação deve-se considerar os diferentes olhares que são lançados aos fatos.
- d) A avaliação não pode visar unicamente a comparar, de modo asséptico, resultados conseguidos com objetivos preestabelecidos, observáveis e quantificáveis.
- e) Os métodos qualitativos de avaliação estão direcionados para enfocar os processos da prática educativa com a intenção de proporcionar a informação necessária para reformulações e formulações. A tarefa da avaliação é facilitar um processo plural e democrático mediante o esclarecimento e a informação de seus participantes.
- f) O enfoque sobre os processos que enfatizam a descrição e a interpretação, a mudança e o contexto, não rejeita os dados quantitativos nem sugere que se esqueçam os resultados.
- g) A informação não é unívoca nem monopólio de um grupo ou estamento, é instrumento válido para contrastes e reformulações de cada indivíduo que participa das atividades educativas. A audiência da avaliação define os seus processos e a utilização de seus resultados.

Ao analisarmos as características apresentadas para as abordagens quantitativa e qualitativa de avaliação, percebemos que elas podem ser trabalhadas como faces da avaliação educacional. Nesse sentido, ao serem valorizados apenas dados numéricos, alheios ao contexto que os produziu, assume-se uma postura unilateral, em que apenas um tipo de olhar é contemplado, um único padrão estabelecido é considerado válido. Nessa perspectiva, a avaliação

pouco poderá contribuir para mudanças que tenham cunho democrático. Cria-se, antes, ou um processo de aceitação ingênua, ou uma resistência que pode ser ativa, crítica ou imobilista, redundando em descaso com o processo.

Por outro lado, se apenas aspectos subjetivos forem considerados, cria-se uma cultura extremamente individualista, pautada em visões individuais ou de grupos restritos, o que também não contribui para formulação e reformulação do trabalho pedagógico no sentido de avanço para encaminhamentos teórico-práticos mais consistentes e condizentes com a luta por uma educação efetivamente democrática. Não que a abordagem qualitativa, cujas características já apresentamos, caminhe nessa direção; ao contrário, posicionamo-nos ao lado de Saul frente à necessidade de ressignificar a avaliação considerando suas diferentes possibilidades, em especial como política de aferição dos sistemas de ensino.

No entanto, da forma como está caracterizada a abordagem qualitativa, parece ser inviável sua efetivação em caráter nacional, pois requer uma participação que tenha sentido, que seja consciente e, mais, que tenha como base o diálogo, a troca de idéias responsável e fundamentada que redunde em proposições significativas para o atendimento das expectativas e necessidades dos sujeitos envolvidos no processo pedagógico escolar, não no sentido de atendimento individual e sim de construção de propostas e planejamento coletivos. Tal constatação reforça nosso questionamento acerca de ser exequível uma prática de avaliação nacional que consiga retratar a qualidade do sistema de ensino. Há que se analisar o que está impulsionando sua efetivação.

A prática da avaliação tem relação direta com a compreensão de realidade e com os interesses que perpassam o tecido social, que repercutem diretamente na postura pedagógica adotada pelos dirigentes do sistema de ensino, assim como nos demais integrantes do mesmo. Luckesi (1984, p. 1) já chamava a atenção para esse aspecto ao dizer que “a avaliação não se dá em um vazio conceitual, mas sim dimensionada por um modelo teórico do mundo e da educação, traduzido em prática pedagógica”.

Assim, a opção pela avaliação de resultados, pautada na análise de dados objetivos coletados em amostras da população escolar brasileira, está fundamentada em uma certa compreensão de mundo e atende a interesses de grupos, embora é claro, não de forma única, uma vez que toda prática histórica tem as suas contradições, e certamente existe sempre a possibilidade de redimensionamento de políticas educacionais.

O posicionamento de Luckesi (1984), ao situar a prática da avaliação educacional em dois modelos pedagógicos, um para a transformação e outro para a conservação, nos esclarece quanto à visão de mundo que norteia a preocupação com resultados, com a eficiência do trabalho escolar.

O autor destaca três pedagogias diferentes que, no entanto, se relacionam: a **tradicional**, centrada no intelecto, na transmissão de conteúdo, na pessoa do professor; a **renovada** ou **escolanovista**, centrada nos sentimentos, na espontaneidade da produção do conhecimento, e a **tecnicista**, centrada na exacerbação dos meios técnicos de transmissão e apreensão dos conteúdos e no princípio do rendimento. Tais pedagogias são traduções do modelo liberal conservador de compreensão da realidade e, sendo modelos hegemônicos, norteiam a prática de diferentes modalidades de avaliação.

Dentro de um modelo social que tem uma percepção de igualdade legalista, ou seja, somos iguais perante a Lei, que aposta no desempenho individual, ainda que no grupo, que defende a propriedade privada em detrimento das desigualdades acentuadas da sociedade, torna-se praticamente inviável a equalização social; ao contrário, a tendência é que se assumam posturas que referendem o modelo social dominante, e a prática avaliativa não foge a essa perspectiva, como bem ressalta Luckesi :

A prática da avaliação escolar, dentro do modelo liberal conservador, terá que, obrigatoriamente, ser autoritária, pois que esse caráter pertence à essência dessa perspectiva de sociedade, que exige controle e enquadramento dos indivíduos nos parâmetros previamente estabelecidos de equilíbrio social, seja pela utilização de coações explícitas, seja pelos meios sub-reptícios das diversas modalidades de propaganda ideológica (Idem., p. 2)

Um outro modelo social apresentado por Luckesi trabalha para a transformação, no sentido de que a igualdade entre os seres humanos se traduza em concretudes históricas, não apenas na forma da Lei. Apresenta as pedagogias **libertadora**, fundada por Paulo Freire, marcada pela idéia de que a transformação virá pela emancipação das camadas populares fora dos muros da escola, a **libertária**, centrada na idéia de que a escola deve ser instrumento de conscientização política dos educandos, e, por fim, a pedagogia dos **conteúdos-socio-culturais**, centrada na idéia de igualdade educacional para todos, mediante o acesso a conhecimentos sistematizados pela humanidade, e a transformação desse conteúdo no contexto de uma prática social.

Tais perspectivas pedagógicas, resguardadas as diferenças de estruturação, encaminham para uma humanização dos educandos, enquanto as anteriores encaminham para a domesticação. Sob a orientação de pedagogias domesticadoras, a avaliação tenderá a ser instrumento disciplinador, não só de condutas cognitivas, mas também sociais. A preocupação será adequar o indivíduo para a sociedade que está posta.

Na perspectiva da humanização, a avaliação será instrumento de diagnóstico, não estático e classificador, e sim dinâmico, contribuindo para o repensar da prática, para a conquista da autonomia dos educandos, de maneira que todos desenvolvam as condições necessárias que lhes possibilitem participar democraticamente da vida social.

Ao propor uma perspectiva diagnóstica para a prática da avaliação, o autor esclarece que isso não significa que esta tenha menos rigor; ao contrário, nesse sentido ela irá requerer o máximo rigor no seu encaminhamento, uma vez que o rigor técnico e científico pode contribuir para um melhor diagnóstico do desenvolvimento do processo pedagógico, possibilitando uma retomada necessária do mesmo ou indicando sua continuidade.

Essa forma de perceber a avaliação como instrumento que contribui para a autonomia insere-se, a nosso ver, em uma perspectiva emancipatória como a proposta por Saul (1992), cuja elaboração se dá em um espaço concreto de efetivação, o curso de mestrado em Supervisão e Currículo da PUC-SP. A avaliação emancipatória efetivada tem suas bases em três vertentes teórico-metodológicas: avaliação democrática, crítica institucional e pesquisa participante.

A avaliação democrática, é um serviço prestado à comunidade sobre a natureza de um programa educacional, tendo como conceito fundamental o direito à informação, sendo o avaliador um intermediário nas trocas de informação entre os diferentes grupos. Os informantes têm controle sobre o uso que se fará das informações coletadas.

A crítica institucional caracteriza-se como um processo de investigação de uma dada realidade, visando à aplicação de métodos de conscientização. A conscientização é a idéia geradora fundamental, como propôs Paulo Freire, como ato de ação-reflexão. Privilegia o enfoque multidisciplinar, buscando analisar as múltiplas dimensões de uma dada realidade em suas relações com a sociedade. Seu suporte epistemológico expressa-se por um processo dialógico, que requer pensamento crítico e que gera pensamento crítico.

A crítica institucional e criação coletiva concretizam-se em três momentos: *expressão e descrição da realidade*, momento de levantamento das questões mais significativas para os grupos da instituição; *crítica do material expresso*, confronto entre o pensamento e a ação dos

grupos, por exemplo, confronto entre métodos pedagógicos adotados e os objetivos educacionais e sociais desejados; *criação coletiva* a partir de redefinições dos rumos, orientados por três perguntas básicas:

1. Que tipo de homem se quer formar e com que meios?
2. Que tipo de sociedade se deseja?
3. O que a instituição educacional pode e deve fazer considerando a realidade em que está inserida?

Segue-se a elaboração de propostas a serem assumidas pelo grupo no sentido de desenvolvimento de um processo de autogestão.

A pesquisa participante, segundo Huynh apud Saul (1992) define-se como pesquisa da ação voltada para as necessidades básicas dos indivíduos, especialmente os componentes das classes mais carentes da estrutura social, levando em conta suas aspirações e potencialidades de conhecer e agir.

A partir dessas bases, a avaliação emancipatória caracteriza-se como um processo de descrição e análise crítica de uma dada realidade, visando transformá-la. Tem como objetivos básicos iluminar o caminho da transformação e beneficiar as audiências no sentido de torná-las autodeterminadas.

No livro de Saul (1992), "Avaliação Emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo", encontramos o detalhamento das idéias aqui sucintamente expostas.

É importante destacar a contribuição de Saul como possibilidade real de práticas avaliativas que articulam os elementos qualitativos e quantitativos do processo educacional, de maneira dialética, sem privilegiar apenas um, mas trabalhando essencialmente o processo de formação humana para a transformação, para a emancipação dos cidadãos. Temos por certo que não existem modelos perfeitos a serem seguidos, no entanto as questões levantadas no processo de avaliação emancipatória constituem elementos fundamentais para uma prática no sentido da transformação.

Os pressupostos de uma avaliação de caráter tão abrangente como a de monitoramento, pautada em dados de resultados dos alunos têm respostas bem distintas da prática apresentada por Saul, pela razão, entre outras, de os avaliadores serem externos ao processo, sem contato com a realidade que originou os dados analisados. Uma avaliação nessa ótica tem poucas chances de dar

retorno significativo aos sujeitos que foram objeto de investigação e, conseqüentemente, poucas possibilidades de traduzir o que se vivencia nos sistemas educacionais.

Se a avaliação proposta por Saul (1992) insere-se no que Luckesi denominou de pedagogias para a transformação, as práticas propostas centradas em resultados e cuja análise de dados é feita por agentes alheios ao processo que os originou pensamos que caminham mais no sentido da domesticação.

Tratando desse aspecto, Apple (2000) desenvolve uma crítica radical que não se restringe à realidade norte-americana, antes, ajuda-nos a ler com maior precisão a nossa realidade nacional. O autor argumenta que, embora os que defendem um currículo e uma avaliação nacional os vejam como um meio de coesão social para melhorar as escolas, medindo-as com critérios “objetivos” (grifo do autor), o que na verdade pode acontecer é o oposto, uma vez que os critérios podem ser objetivos, mas os resultados estão longe disso, considerando-se as diferenças existentes nos recursos e em função da segregação de classe e raça existente.

Há muitas coisas que poderiam ser ditas. No entanto, o que está perfeitamente claro é que o currículo nacional é um mecanismo de controle político do conhecimento. Ele poderá ser modificado pelos conflitos que seu conteúdo gerar, mas é em cada escola que sua política se apóia. Uma vez estabelecido, ele indubitavelmente se solidificará ao se ligar a um sistema nacional maciço de avaliação. Quando isto for conectado a outras áreas da pauta direitista – ênfase nas iniciativas de mercado e privatização – haverá razões suficientes para que nos preocupemos, especialmente se considerarmos os ganhos cada vez mais poderosos do conservadorismo nos níveis local, regional e estadual. (APPLE, 2000, p. 70-71)

Percebemos a preocupação do autor em demarcar a relação estreita entre um currículo nacional e um sistema nacional de avaliação. Para Apple essa avaliação terá um sentido de domesticação, pois contribuirá para o acirramento das diferenças sociais, para adequação de todos a um padrão estabelecido por alguns, aqueles que detêm o controle dos bens materiais.

O autor avança mais, questionando acerca de quem ganha com essa prática. Reportando-se à situação concreta da precariedade em que grande parte das escolas públicas se encontra, sem carteiras, sem espaço de sala adequados, sem condições para funcionar todos os dias letivos por causa da falta de professores, da precariedade de instalações, “é simplesmente um vôo da fantasia assumir que mais avaliação padronizada e mais orientações curriculares nacionais sejam a resposta” (p. 71).

Dessa forma, aqueles alunos que já estão excluídos de um ensino de qualidade terão sua situação agravada, estando cada vez mais distantes dos padrões estabelecidos como os mais adequados para a vida no mundo do trabalho.

A avaliação assumiria o papel de instrumento classificatório, definindo as boas e más instituições de ensino, as regiões mais avançadas e as mais defasadas sob a ótica de uma determinada percepção do objetivo/papel da educação sistematizada na sociedade, sobre os conhecimentos considerados válidos e sobre a forma de mensurá-los de maneira a determinar o seu grau de qualidade.

Essa compreensão do papel que a avaliação educacional desempenha na sociedade foi investigada por Barriga (2000), que procurou questionar a idéia de simetria entre sistemas de exames e sistemas de ensino, hoje evidenciada por autoridades educacionais, educadores e pela sociedade, estabelecendo um falso princípio didático de que um melhor sistema de exames resulta em um melhor sistema de ensino. Para ele, essa idéia é falsa, uma vez que o exame (termo usado por ele intencionalmente, ao invés de avaliação, para demarcar os diversos momentos na história do instrumento) é um efeito das concepções sobre aprendizagem e não o motor que transforma o ensino.

Apresenta três inversões realizadas através de uma pedagogia centrada no exame, que redundaram em um empobrecimento da visão sobre educação, criando mais problemas do que resolvendo. Procura mostrar que existe um vínculo entre problemas sociais e problemas no exame. Consideramos a contribuição de Barriga fundamental para nosso estudo, pela profundidade e clareza de sua elaboração.

É habitual tanto estudiosos da educação quanto as pessoas em geral pensarem que o exame é inerente a toda ação educativa, ou seja, é natural pensar que depois de uma aula os alunos sejam examinados para que se determine se o conhecimento foi assimilado. Um estudo sobre a história do exame nas práticas pedagógicas demonstra a impropriedade desse pensamento, por três razões básicas:

- a) O exame foi um instrumento criado pela burocracia chinesa para eleger membros das castas inferiores.
- b) Existem inúmeras evidências de que antes da Idade Média não havia um sistema de exames ligado à prática educativa.
- c) A atribuição de notas ao trabalho escolar é uma herança do século XIX para a pedagogia.

O exame, não sendo originalmente ligado ao conhecimento, relaciona-se mais às questões sociais, sobretudo as que não pode resolver, constituindo um espaço superdimensionado, no qual se efetuam as inversões que iremos detalhar.

A primeira inversão é a transformação de problemas sociais em problemas técnicos. O exame tem como função determinar a promoção, o ingresso ou a certificação na educação formal. Ressaltam-se assim os aspectos técnicos que podem dar uma imagem de cientificidade aos instrumentos usados. Desse modo, os problemas sociais de possibilidade de acesso, justiça social, estrutura de investimento para o desenvolvimento industrial e outros tantos são transladados para problemas de ordem técnica: objetividade, validade, confiabilidade.

A segunda inversão é a transformação de problemas de método em problemas de rendimento. Na história da educação podemos verificar que nas práticas pedagógicas nada existiu similar ao exame. É Durkheim apud Garcia (2000) quem mostra que o exame ingressa no cenário educativo através da universidade medieval, no entanto só era permitido participarem dele os alunos seguros de terem êxito, sendo espaço público para mostrar-se a competência adquirida.

Comenius apresenta o exame ligado ao método. Em sua *Didática Magna* (1657), o autor recomenda que, quando o aluno não aprende, o professor deve revisar seu método, instrumento central de seu trabalho, para poder apoiar o processo de aprendizagem. O exame como instrumento de promoção e definição da qualidade do aprendizado é uma transformação operada no século XIX.

Portanto, quando o exame integrava o método, as dificuldades tinham que ser resolvidas a partir de diferentes tentativas metodológicas. Não estamos questionando o sentido político dessas práticas, estamos evidenciando um processo histórico de transformação do exame, de parte de um processo para um processo à parte do método pedagógico adotado.

Essa inversão é praticamente desconhecida no debate nacional e internacional sobre o tema. Sem maiores aprofundamentos, a crença que prepondera em educação é a de que, através da melhoria técnica dos exames, a educação será melhor. Essa atitude de valorar uniformemente o que é essencialmente singular constitui um grave absurdo se a olharmos de perspectivas antropológicas, filosóficas e sociológicas de natureza crítica.

A terceira inversão é a transformação do exame em um problema (de controle) científico, empobrecendo o debate educativo. No século XX a pedagogia deixa de referir-se ao termo exame, substituindo-o por teste (aparentemente mais científico) e mais tarde por avaliação, com conotação supostamente mais acadêmica.

Os testes de inteligência tornaram-se instrumento privilegiado para justificar as diferenças sociais sob a ótica biologista. Os estudos para medir inteligência desembocaram rapidamente numa teoria dos testes. Tais técnicas de testagem do grau de inteligência dos alunos justificaram aberrações como a aprovação de leis que obrigavam a esterilização dos que eram considerados doentes mentais, como exemplifica Barriga (2000) com o caso do doutor Flood, que num trabalho de 1898, informava sobre a castração de 26 meninos: 24 foram operados devido à persistência de sua epilepsia e masturbação, um por epilepsia com imbecilidade e outro por masturbação com debilidade mental (Id., p. 66).

Pode parecer um exemplo distante no tempo, mas, ao pensarmos nos milhares de crianças, jovens e adultos que são expulsos do sistema educacional pela argumentação considerada cientificamente válida de que não sabem o mínimo para continuarem seus estudos, talvez essa experiência relatada não fique tão distante.

Um ponto importante que Barriga aborda é o fato de que em nenhum momento se debateram os arbitrários epistemológicos a partir dos quais se constroem os testes. A lógica da construção do teste impõe uma violência epistemológica entre seus passos técnicos: 1) Atributo, 2) Operacionalização do atributo, 3) Construção de instrumentos.

“Entre a definição do atributo e a definição de operações para reconhecê-lo existe uma independência total que não está mediada por uma construção conceitual que resulte compreensiva do fenômeno. Esta concepção deixa a juízo de quem desenha a investigação (ou o teste), a determinação das operações que ele (e somente ele) reconhece como válidas para detectar a presença de um atributo: inteligência ou aprendizagem. É um arbitrário epistemológico onde se constrói a cientificidade deste instrumento” (Id., p. 68)

Observamos em debates de educadores opiniões favoráveis e desfavoráveis a esta ou aquela maneira de se mensurar; no entanto, há um acordo em que se deve medir, que os alunos não podem avançar nos anos de escolaridade sem apresentarem os conhecimentos considerados como necessários. O que não se aprofunda é que conhecimentos são esses, sob que ótica devem ser trabalhados, por quem devem ser definidos e em que perspectiva são significativos para uma prática social transformadora. E mais, é possível alguém definir a competência de outrem em termos de aprendizagem, ainda mais medindo-a?

Esteban (2000, p.16) argumenta que uma avaliação centrada na resposta certa, verdadeira, acabada, caracteriza-se como excludente, silencia as pessoas e seus processos de

apropriação/elaboração do conhecimento e, ao desvalorizar saberes, fortalece a hierarquia que está posta, comprometendo um diálogo necessário no processo pedagógico.

Barriga prossegue sua tese da terceira inversão acrescentando que o debate sobre o exame resultou prejudicial para a educação pois, em vez de se discutir os processos de formação dos alunos na perspectiva pedagógica, filosófica, cultural, sociológica, a preocupação centrava-se em como preparar instrumentos de avaliação, como validá-los estatisticamente, em elaborar planos e programas, com seqüências de aprendizagem e outras coisas que foram deixando de lado as aproximações teóricas e éticas da educação.

Nesse processo, o exame ganhou força, característica de campo de conhecimento independente da didática, da pedagogia, surgindo novas especialidades educativas que demarcavam uma perspectiva fragmentada de educação em ritmo acelerado, destacando-se entre elas: avaliação, currículo, estratégias de instrução. Esse movimento de distinção do exame foi acompanhado pela preocupação da administração científica em implantar um controle maior sobre a prática educativa, uma vez que este termo está mais ligado aos princípios administrativos.

Um elemento que sobressai na teoria da administração científica é a divisão técnica do trabalho, característica do modo capitalista de produção e diferente da divisão social do trabalho, que se constitui na divisão do trabalho pelos diferentes ramos de atividades da sociedade e é comum a todas as sociedades conhecidas. O termo divisão técnica pode dar a errônea impressão de que são razões técnicas que a definem; no entanto, suas causas não são meramente técnicas, mas sobretudo econômicas e sociais.

Paro (1993), tratando dessa questão, chama a atenção para o fato de que um elemento fundamental para o controle do trabalhador através da divisão pormenorizada, ou técnica, do trabalho é a separação entre trabalho intelectual e trabalho manual. Não que se ignore que na ação humana ambos os aspectos estejam presentes; no entanto, nada impede que o que é concebido por uma pessoa seja executado por outra. No caso da avaliação de resultados, podemos perceber esse aspecto de forma interessante.

O avaliador já não será o docente. O professor, como o artesão, perde a imagem integrada de sua profissão para converter-se em um operário a mais na linha de produção educativa. O professor não é escolhido por sua função intelectual, mas como operário de um sistema educativo que tem definida sua função. A avaliação (exame) se converte em um espaço independente do processo escolar.

(BARRIGA, 2000, p. 73)

Vemos a construção de toda uma parafernália instrucional acerca de como proceder na avaliação da aprendizagem, na qual não se encontra um aprofundamento das questões educacionais no sentido de tratá-las considerando o contexto em que surgem. Enfatiza-se o fato de as informações coletadas terem validade estatística, sem uma preocupação com aspectos epistemológicos do processo de ensino, de aquisição e elaboração de conhecimento.

Um elemento fundamental no exame é a atribuição de números a aspectos qualitativos da aprendizagem, de tal maneira que sua eficiência seja demarcada pela correlação entre o conhecimento investigado no aluno e o conhecimento que este manifesta no teste, como se fosse possível medir a capacidade de aprendizagem de alguém. Como se um número ou símbolo qualquer pudesse traduzir as possibilidades reais de apreensão e elaboração que um aprendiz possui.

Um resultado tido como negativo em um teste diz pouco do que o aluno pode desenvolver ou já desenvolveu em termos de apreensão do conhecimento, ainda mais se esse conhecimento for alheio à sua realidade, se forem desconsiderados os conhecimentos que já possui, sem que tenha oportunidade refletir acerca deles.

Centramos, nesse momento, nossa reflexão no aluno, por ser ele considerado como o produto do trabalho escolar a ser avaliado nos exames nacionais, cuja resposta representa, diante da sociedade, o nível qualitativo da educação. O que não aparece nos resultados publicados é a reflexão acerca da natureza do processo de mensuração que deu origem a tais resultados, sua artificialidade, a ausência de significado real para os alunos e sua preocupação em medir o que não pode ser medido.

Garcia (2000) ressalta esse aspecto criticando a tendência de resolver os problemas da educação através da sofisticação de testes, com o bom uso da estatística descritiva, ficando de lado a multiplicidade de aspectos presentes no processo educativo, e reitera que, apesar das “inovações”, pouca diferença se observa entre os antigos manuais de avaliação e as provas hoje tão valorizadas e apresentadas como solução para o problema de uma escola problemática.

Podemos pensar que há um certo exagero na crítica que vimos destacando, pois talvez a relação entre os resultados e as ações implementadas não seja tão estreita assim. Na revista Nova Escola, porta-voz do MEC, encontramos inúmeras reportagens que tratam desse aspecto. Na edição de Agosto de 1997, a revista apresenta os supertestes como reveladores dos problemas da educação e demonstra o que algumas escolas fizeram a partir dos resultados obtidos pelos alunos. Na Escola Estadual Professor Clemente Quaglio, em São Paulo, capital,

os alunos tiveram um desempenho muito baixo em Matemática, acertando em média 31% da prova, em grande parte por dificuldades em Geografia. A solução encontrada foi articular o trabalho de Educação Artística e Matemática. Os alunos, depois desse trabalho, melhoraram consideravelmente seu desempenho nas provas do Seresp (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado).

Na Escola Estadual de Itamogi, sul de Minas Gerais, mudanças ocorreram depois dos resultados obtidos no Sistema de Avaliação Estadual, nas quintas e oitavas séries. Segundo a diretora, a escola despertou e investiu no trabalho em grupo e na interdisciplinaridade. Como resultado, o rendimento dos alunos aumentou em todas as disciplinas nos testes realizados três anos depois.

Somos levados a pensar, a partir desses relatos, que os testes de fato contribuem para a melhoria qualitativa da escola. Não podemos negar que provocam mudanças, mas em que direção? A preocupação das escolas é que seus alunos adquiram conhecimentos significativos para a construção de sua cidadania ou que alcancem melhores escores nos chamados supertestes? São incompatíveis tais propósitos?

Vimos argumentando acerca do fato de a qualidade requerida para a educação estar muito ligada aos interesses do capital. Também que a prática de testes padronizados empobrece o debate pedagógico, uma vez que a preocupação é com a medida dos conhecimentos ou informações que os alunos demonstram ter e todo o trabalho pedagógico caminha nessa direção. Planeja-se para dar conta dos testes propostos. Dessa forma, inverte-se a lógica pedagógica, uma vez que a avaliação efetiva-se alheia ao processo de ensino-aprendizagem, constituindo-se uma prática à parte.

Diante disso, consideramos que as experiências relatadas referendam nossa argumentação, uma vez que as escolas procuraram estratégias para que seus alunos fossem bem sucedidos nos testes propostos de fora. Isso implica em referendar os conhecimentos tidos como os mais adequados, a visão de avaliação que os mesmos encerram, de classificar acertos e erros de forma estática.

Em Minas, por exemplo, o Estado realiza supertestes anuais desde 1992. Segundo relata a já referida revista (p. 14), a secretaria monta cursos de capacitação nas disciplinas em que há mais problemas; os professores recebem guias curriculares que incluem propostas pedagógicas para os temas em que os resultados são piores. E, ironicamente, o consultor do sistema de avaliação mineiro, Haroldo Vianna, afirma que a avaliação deve começar e terminar na escola.

E, mais, a Secretaria de Educação criou uma diretoria só para administrar as provas, o que é “muito coerente” com a declaração do consultor.

Uma avaliação elaborada fora da escola, padronizada a partir de uma visão de conhecimento e de avaliação que não contempla a diversidade existente na realidade educacional e que não integra um planejamento educativo dificilmente contribuirá para a autonomia dos sujeitos do processo educativo escolar e da própria escola em seu conjunto, como já argumentou Geraldi. A escola é autônoma, desde que esteja adequada ao padrão estabelecido fora dela. Pode organizar-se como quiser, só que será medida de forma unificada, por um conhecimento que tem uma lógica que nem sempre será a sua e tratará de temas e informações que nem sempre lhe dizem respeito.

Já fizemos referência à proposta de Saul (1992) como possibilidade de quebrar esse viés que a avaliação tem adquirido de distanciar-se do pedagógico. Tal referência, aliada a experiências de direções municipais que ousam fugir à lógica predominante, nos faz crer ser possível buscar a face emancipatória da avaliação. Não organizando a escola para que os alunos sejam bem sucedidos nos supertestes, mas trabalhando contra essa forma autoritária e discriminatória de compreender os problemas educacionais.

A face emancipadora, diagnóstica da avaliação é uma utopia possível e que pode e deve ser forjada na luta cotidiana de educadores comprometidos. Como nos diz Luckesi (1992), mesmo no seio de uma pedagogia autoritária podem surgir elementos antagônicos e contraditórios que possibilitem a sua transformação, pois uma prática efetivamente democrática só será possível em um modelo social democrático.

Para tanto, o autor considera importante um redimensionamento da prática avaliativa se for assumido um posicionamento claro e explícito de cunho democratizante que oriente a prática pedagógica em todos os momentos (planejamento, execução, avaliação) e, em decorrência, que os educadores assumam um postura de comprometimento consciente com tal prática.

Tratando essa questão, Freire (1987) chama a atenção para o fato de que não nos convertamos por causa de alguns discursos que ouvimos. Essa conversão tem a ver não apenas com conhecimento teórico, mas, também, com práticas que contribuam para que olhemos com outros olhos a realidade educacional em que nos inserimos, percebendo que educação tem a ver com política, com economia, com organização social.

Uma vez que se opta pela transformação, pode-se levar para o seminário pedaços da realidade. Pode-se levar discursos do presidente. Pode-se levar artigos de jornal. Pode-se levar comentários do relatório do Banco Mundial. Levá-los e examiná-los! Pode-se fazer isso mesmo sendo um professor de Biologia, sem sacrificar o conteúdo do programa – fantasma que assusta muitos professores –, sem sacrificar o conteúdo da disciplina. (FREIRE, 1987; p. 62)

O apelo para a mudança parece ter caráter individualizante, ao ressaltar a participação dos educadores. Entretanto, a ênfase não é no trabalho individual e sim na necessidade de participação efetiva dos agentes fundamentais do processo educativo para que ocorra a transformação da prática. Freire chama a atenção para que os educadores evitem o pensamento de que são os iluminadores. Para ele, educandos e educadores juntos é que conseguem iluminar a realidade no sentido de reinventá-la.

No contato com o pensamento freireano, de diálogo, de respeito à cultura primeira, a cultura de origem valorizada, objeto de reflexão, elemento fundamental para o desenvolvimento da autonomia, parece-nos difícil aceitar a idéia de uma prática pedagógica domesticadora, que desqualifica as origens dos sujeitos das classes expropriadas da sociedade. E pensar que a avaliação tem sido instrumento essencial nesse processo de degradação social!

Luckesi (1984) propõe que se resgate o caráter diagnóstico da avaliação, ou seja, a avaliação deverá ser compreendida como um instrumento de compreensão do estágio de desenvolvimento do aluno em relação à aprendizagem, no sentido de serem tomadas decisões suficientes e satisfatórias para que ele possa avançar no seu processo de aprendizagem.

Defende também a idéia de que se trabalhe com o que ele denomina de mínimo necessário e aí faz referência a Gramsci, quando este defende que a escola não apenas deve tornar os alunos mais qualificados, mas que deve contribuir para que cada cidadão seja um governante, e que a sociedade o coloque, ainda que abstratamente, nas condições gerais de poder fazê-lo. A avaliação, nesse contexto, não poderá ser uma ação mecânica, antes terá que ser uma atividade racionalmente definida, dentro de um encaminhamento político, dentro de um encaminhamento decisório a favor da competência de todos para a participação democrática da vida social. (Id., p. 6)

Tal perspectiva apresenta-se muito distinta do que se busca em um processo de avaliação em massa, pautado em testes objetivos, coletando informações de relevância duvidosa para a decantada qualificação da educação.

Temos clareza de que a avaliação pode ter diferentes faces, pode contribuir para a transformação necessária da sociedade injusta na qual vivemos ou pode referendar a desigualdade e injustiça. Também temos por certo que a avaliação não acontece no vazio, ela é parte, como vários autores já referidos afirmam, e nós defendemos, de um projeto mais amplo que pode ser transformador ou conservador, sendo tais elementos antagônicos, não havendo neutralidade, isso é, ou se projeta para a transformação social ou para a domesticação e manutenção da sociedade.

Muitos argumentam que a avaliação de monitoramento é uma modalidade que atende às necessidades dos dirigentes, uma vez que estes não têm como conhecer a realidade de cada escola. Ora, se isso se apresenta como impossibilidade, consideramos extremamente comprometedor que decisões educacionais sejam tomadas tendo por base um processo que diz muito pouco do que acontece nas escolas, dos anseios e expectativas dos profissionais, estudantes, responsáveis, em especial dos que pertencem às camadas desfavorecidas, que constituem a maioria da população.

É urgente que busquemos apropriar-nos dos elementos necessários para resistir a esse processo de avaliação, que, embora apresente como justificativa a qualidade da educação, na verdade tem contribuído para validar um tipo de conhecimento, o dominante. Precisamos definir ao lado de que projeto de sociedade nos colocaremos, que objetivos defenderemos que sejam alcançados pela práxis educativa.

No capítulo seguinte detalharemos o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) promovido pelo governo federal. É uma avaliação de monitoramento, estandardizada, que se propõe esclarecer governo e população acerca da qualidade do sistema de ensino básico, no sentido de dar elementos para a tomada de decisões necessárias ao uso racional dos recursos disponíveis para a educação.

Não podemos ficar indiferentes diante de ações estatais dessa magnitude, pois, uma vez instituída uma ação dessa natureza, configura-se extremamente difícil revertê-la a favor de uma prática democrática. Apropriemo-nos dos mecanismos que perpassam o referido sistema.

CAPÍTULO III

O SAEB COMO ELEMENTO ORIENTADOR DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Discorreremos no capítulo anterior acerca da preocupação do Estado Brasileiro em desenvolver sistemas nacionais de testagem em todos os níveis de ensino como elemento fundamental para a efetivação de ações no campo educacional.

Dentre os mecanismos implementados, destaca-se o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, o SAEB, que está em franco processo de efetivação, gerando informações que têm sido divulgadas nos meios de comunicação, atingindo diferentes grupos da população, em especial os educadores.

Uma coisa é termos informações panorâmicas de como funciona o referido Sistema de Avaliação, de como são produzidas as informações propagadas em diferentes espaços e que têm provocado a sensação de que a qualidade da educação básica vai mal. Outra coisa é inteirar-nos das bases teórico-metodológicas que geram tais informações e de como esse sistema insere-se, como ação estatal, na dinâmica das políticas educacionais, assim como seu posicionamento em uma sociedade estruturada a partir do modo de produção capitalista.

No presente capítulo apresentamos o SAEB, desde sua procedência, sua inserção no contexto trabalhado no capítulo anterior, suas características, pressupostos, objetivos, resultados e perspectivas.

Procuramos colocar o mais possível a visão presente nos documentos estudados, de maneira a deixar que as idéias dos autores, técnicos do MEC ou das fundações Cesgrasnrrio e Carlos Chagas, ficassem evidenciadas, o que consideramos importante para a leitura analítica que efetivamos. O processo avaliativo é extremamente complexo e os aspectos metodológicos ainda estão em processo de consolidação, o que limitou uma descrição mais detalhada.

Ressaltamos que a apresentação das características e estrutura do Sistema revelou-se um exercício de investigação exaustivo, uma vez que não existe um documento que se configure como um plano ou projeto do mesmo, encontrando-se as informações a ele referentes em publicações de teóricos que participaram e ainda participam de sua efetivação e implementação, assim como em relatórios das aferições já realizadas.

2.1 – Histórico

As informações apresentadas neste tópico têm como fontes os artigos de Pilati (1994), Malufe (1996), Castro (1999) e Pestana (1998), por entendermos que são importantes para a composição de um histórico que traduza o movimento de implantação do Sistema em questão.

O SAEB surge no contexto de um Estado preocupado não apenas com a expansão da oferta educacional, mas, também, com a qualidade oferecida à população, no sentido de dar a todos o acesso aos conhecimentos básicos necessários para a vida no mundo contemporâneo. Esse princípio de democratizar a educação conduziu à necessidade de implementar de um processo de avaliação em escala nacional.

Trata-se de gerar e organizar as informações sobre a qualidade da educação; a equidade (como a qualidade está sendo alcançada no espaço brasileiro) e a eficiência (há ou não melhores maneiras de se obter a qualidade na educação) da educação nacional, de forma a permitir o monitoramento das políticas educacionais brasileiras. (PESTANA, 1998; p. 67)

Tal decisão foi esboçada em 1987, no bojo do convênio existente entre o Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura (ILCA) e o Ministério da Educação, o qual, através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), contratou a Fundação Carlos Chagas para validar instrumentos de aferição da aprendizagem. A validação efetivou-se mediante pesquisas que avaliaram o rendimento escolar de cerca de 28.000 alunos em 69 municípios de diferentes estados da federação. Através do levantamento de informações sobre programas de ensino e livros didáticos adotados foi possível conhecer os conteúdos mínimos ministrados e, através dos resultados obtidos, estabelecer um sistema de controle dos conteúdos mínimos e dos padrões de qualidade do ensino básico.

Em 1988, o MEC, por meio da Secretaria de Ensino Fundamental, solicitou que uma sistemática de avaliação fosse implementada no país. Criou-se então o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público (SAEP). Para que se fizessem os ajustes necessários à expansão do projeto no âmbito nacional, foi realizada uma aplicação-piloto em duas unidades da federação, Paraná e Rio Grande do Norte. Após as reformulações de instrumentos e procedimentos, o Sistema estava pronto para sua implementação nacional.

Pela falta de recursos, essa implementação só aconteceu em 1990, quando foi feita a primeira aferição nacional. Nesse ano, a então denominada Secretaria de Educação Básica alocou os recursos necessários via Projeto BRA/86/002 (SENEB – Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento/ PNUD), o que permitiu o reinício do programa em agosto do mesmo ano. Constituíram-se as equipes estaduais e foi realizado o primeiro levantamento nacional do Sistema.

Em 1991 ele passou a ser denominado de Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB. Em 1992 o INEP assumiu a responsabilidade de coordená-lo e administrá-lo. Retomando o trabalho iniciado em 1988, o INEP recuperou e ampliou a sua infra-estrutura, incentivando a criação de equipes técnicas nas secretarias estaduais, responsáveis pelo trabalho de campo, processamento, análise, disseminação e utilização dos resultados no seu âmbito.

No ano de 1993 foi realizado o segundo ciclo do SAEB, cujos resultados nacionais só foram apresentados em 1995, por um relatório. Ainda em 1995 o programa retornou para a administração direta do MEC, tornando-se uma atribuição da recém criada Secretaria de Desenvolvimento, Inovação e Avaliação Educacional, a qual responde até hoje pela sua coordenação e implementação.

Inicialmente, o Sistema foi aplicado apenas na rede pública de ensino, porém, a partir da aferição de 1995, foram incluídas também as escolas da rede de ensino privado. A aferição desse ano foi coordenada por técnicos da Fundação Cesgranrio em parceria com a Fundação Carlos Chagas e INEP/MEC. As duas instituições ficaram responsáveis pela seleção da amostra, elaboração dos itens e confecção do caderno de teste, padronização e elaboração de manuais e vídeo de treinamento dos procedimentos de aplicação dos instrumentos – provas, questionários e formulários –, distribuição dos materiais às sedes das Secretarias Estaduais de Educação, processamento e análise dos resultados. A parte das secretarias foi conduzir a pesquisa de campo.

Em 1997, o INEP/MEC realizou uma licitação pública para a aplicação do SAEB, sendo contemplada a Fundação Cesgranrio, que foi contratada para imprimir e distribuir os cadernos de teste e demais instrumentos, conduzir a pesquisa de campo nas turmas e escolas amostradas, processar os dados e realizar as análises estatísticas e dos resultados. A DAEB/INEP forneceu a amostra, os itens de teste e demais instrumentos da pesquisa de campo.

2.2 – Pressupostos, objetivos, características, inserção política

Os pressupostos presentes nos Relatórios do SAEB 95 e 97, assim como em artigos de técnicos responsáveis por sua elaboração e efetivação, como Pilati (1994), Castro (1998), Fontanive & Klein (s/d) e Pestana (1998), conferem à avaliação em larga escala um papel estratégico como subsídio indispensável ao monitoramento das reformas e das políticas educacionais. Cada vez mais se atribui relevância tanto à avaliação institucional em suas diferentes dimensões (condições de infra-estrutura das instituições escolares, processos de gestão, formação, qualificação e produtividade dos recursos humanos...), quanto à avaliação de resultados (o que e como os alunos aprendem, quais os fatores associados ao rendimento escolar, impactos de fatores extra e intra-escolares na aprendizagem...).

A idéia predominante é que o aprimoramento dos sistemas de informação articulado às reformas educacionais associa-se ao novo papel assumido pela educação na preparação do cidadão para o próximo milênio. Os sistemas de ensino têm sido desafiados a preparar esse novo cidadão de maneira a atender às demandas que a sociedade em processo acelerado de mudança requer. Assim, as informações produzidas pelo SAEB devem contribuir para as modificações na educação de maneira que esta venha a atender aos reclamos de uma sociedade que está em evolução.

A partir dessa perspectiva foram elaborados os objetivos a serem buscados mediante a implementação do Sistema:

1. Desenvolver ou aprofundar as capacidades avaliativas das unidades gestoras do sistema educacional, através da constituição progressiva de quadros especializados quanto aos diferentes aspectos da avaliação como instrumento, seja de planejamento ou monitorização, seja provocador de mudanças qualitativas;
2. Regionalizar a operacionalização do processo avaliativo, de forma a possibilitar sua gestão diretamente pelas instâncias locais, criando nexos e estímulos para o desenvolvimento local de uma infra-estrutura de pesquisa e avaliação educacional;
3. Propor uma estratégia metodológica em condições de articular e relacionar os resultados dos diversos trabalhos de pesquisa e avaliação já realizados ou em vias de implementação;

4. Conhecer e construir parâmetros de rendimento dos estudantes quanto aos aspectos cognitivos das propostas curriculares;
5. Discutir as propostas curriculares, identificando os pontos que apresentem maiores deficiências quanto à relação entre rendimento e formação dos professores, ou que devam ser redimensionados quanto ao conteúdo e momento mais propício em que devem ser tratados, tendo em vista o desenvolvimento intelectual das crianças;
6. Disseminar amplamente na sociedade idéias quanto aos parâmetros de qualidade desejados e os concretamente obtidos, considerando o conhecimento a ser democratizado (rendimento), perfil e prática dos professores e diretores.

Dessa forma, o Sistema se propõe a coletar informações que sejam importantes para a gestão da educação nos diferentes níveis de ensino, contribuindo para o fomento de ações pedagógicas que redimensionem a qualidade do ensino oferecido, considerando o rendimento apresentado pelos alunos.

A avaliação em larga escala é percebida como fundamental para a melhoria da qualidade educacional, ao contribuir para repensar os sistemas de ensino em relação às práticas que vêm efetivando. A idéia, segundo os autores Klain & Fontanive (s/d), não é reprovar ou classificar, mas diagnosticar a situação educacional possibilitando uma intervenção adequada aos problemas detectados.

Do ponto de vista conceitual, o SAEB buscou superar a tendência muito forte de compartimentação da educação, prevendo articulação dos diferentes aspectos a ela relacionados. É prática tradicional das ações governamentais brasileiras criar programas ou projetos de grande abrangência, sem a preocupação de estabelecer entre os mesmos uma necessária articulação. Em decorrência deste fato, foram investidas grandes somas em capacitação de professores, material didático, na construção de escolas e outras iniciativas. No entanto, como eram ações focalizadas, ao final sabia-se quantas escolas foram construídas, quantos professores foram capacitados e quanto material didático foi distribuído, mas, não se podia afirmar que tais ações haviam efetivamente contribuído para a melhoria da educação.

Segundo Pestana (1998), diretora da DAEB (Diretoria de Avaliação da Educação Básica) do INEP e responsável, em 1998, pela coordenação do Sistema em estudo, a base do SAEB desde o início foi o convencimento, o debate e o estabelecimento de acordos, em função da necessidade de redimensionar o olhar dos agentes do sistema educacional e da sociedade no

sentido de perceberem a escola como uma prestadora de serviços, gerando resultados (**um produto**), o **desempenho do aluno**. Tendo como centro essas questões, através de debate e persuasão, foi possível estabelecer, segundo a referida coordenadora, acordo entre o MEC e os secretários estaduais de educação.

Desse modo, o arcabouço do Sistema foi construído a partir de muita discussão, em que foram debatidas diversas questões, dentre elas a necessidade de dar transparência ao sistema educacional. Para tanto **constituiu-se fundamental a responsabilização dos diversos agentes envolvidos** pelos produtos e resultados apresentados. Para atingir tal objetivo, incorporou-se a idéia de produto do sistema educacional, já referido acima, e quais aspectos desse produto deveriam ser observados.

Para os responsáveis diretos pelo Sistema, ainda não é possível medir algo tão abrangente como o desempenho do aluno, em vários de seus aspectos, como atitudes, aspectos afetivos e valores que fazem parte do agir educacional da escola; no entanto, **o desempenho em termos de valores que fazem parte do agir educacional da escola; no entanto, o desempenho em termos de aquisição de conteúdos, habilidades e competências é passível de medição.** Além disso, considerando que o desempenho do aluno sofre múltiplos condicionamentos, os quais devem ser levados em conta pela avaliação, foram acrescentadas a ela pelo menos mais três dimensões :

1. a determinação de contextos nos quais ocorrem o ensino e a aprendizagem;
2. identificação de processos de ensino e aprendizagem;
3. o dimensionamento dos insumos utilizados.

Tais dimensões são consideradas fundamentais, por exemplo, para determinar a equidade na oferta educacional, pois, quando os insumos estão bem distribuídos e as escolas têm o mesmo padrão de infra-estrutura, ou semelhantes, pode-se afirmar que a população está tendo as mesmas oportunidades educacionais. E mais, ao examinar em que medida a oferta de oportunidades semelhantes gera resultados diferenciados e quais as possíveis razões dessa diferenciação, pode-se determinar até que ponto os bons serviços educacionais estão sendo efetivamente democratizados, ou seja, se ao menos a maioria dos alunos tem, de fato, garantido o direito à educação de qualidade.

Com base em tais pressupostos, o Sistema foi sendo estruturado de maneira que, mesmo tendo sofrido alterações de ordem metodológica, permaneceram constantes sua concepção, estrutura e objetivos. Enfatizamos que este estudo se aterá à intervenção efetivada no Ensino

Fundamental, embora seja considerada, pelo referido Sistema, também a 3ª série do Ensino Médio.

Aspectos Metodológicos do Sistema

O SAEB realiza-se a cada dois anos, envolvendo, desde a segunda aferição, todas as unidades da Federação. É coordenado pelo MEC, através do INEP, trabalhando com amostras probabilísticas de alunos, sendo colhidas também amostras de professores das escolas cujos alunos compõem a amostra definida para aquela região. Além destes, são informantes os diretores e coordenadores pedagógicos das referidas escolas.

Os instrumentos básicos de coleta são os testes de rendimento aplicados aos alunos, questionários aplicados a alunos, professores e diretores ou coordenadores pedagógicos nas condições já referidas. Tais instrumentos são elaborados de acordo com a especificidade do respondente, considerando a dimensão que se deseja atingir: gestão, contexto, rendimento dos alunos, processo de ensino-aprendizagem.

Pilati (1994) apresenta um detalhamento dos instrumentos de coleta estruturados a partir de três eixos, que envolvem as dimensões a serem atingidas, sendo cada um acompanhado por uma questão. São eles:

1. Democratização da gestão – Até que ponto a gestão educacional está se tornando mais eficiente e democrática?
2. Valorização do Magistério – Tem havido mudanças nas condições de trabalho e na competência pedagógica do professor?
3. Qualidade de ensino – Até que ponto as políticas adotadas em nível nacional, estadual e regional estão realmente facilitando o acesso à escolarização e promovendo a melhoria da qualidade de ensino?

Vejamos o detalhamento de cada eixo, ao longo das aferições efetivadas, de maneira a melhor compreendermos as informações coletadas da realidade escolar.

1 – Gestão do Ensino

Gerir a educação escolar, segundo os elaboradores do Sistema, é trabalhar no sentido de que sejam efetivamente transmitidos e produzidos os conhecimentos curriculares. Assim, a avaliação dos diretores ocorreu concomitante e interligada aos estudos sobre o professor e o rendimento dos alunos. Desse modo, foi apresentado um questionário a cada diretor ou coordenador pedagógico das unidades escolares pesquisadas, para que fornecesse informações sobre sua concepção e prática em vários aspectos. Somente foram aplicados questionários de gestão nas escolas em que havia diretores ou administradores escolares formalizados. As escolas de apenas uma sala não foram incluídas na amostra.

Na primeira aferição, realizada em 1990, os questionários continham 50 (cinquenta) itens fechados, muitos dos quais de caráter múltiplo, abordando os seguintes tópicos:

- Serviços educacionais oferecidos pela escola;
- Formas de gestão e participação existentes na escola;
- Níveis de autonomia da escola;
- Situação da infra-estrutura física (prédios, equipamentos...);
- Aproveitamento do “tempo pedagógico”;
- Estratégias de planejamento, execução e avaliação dos planos da escola;
- Formas de articulação da escola com o meio;
- Processos de ensino aprendizagem preconizados;
- Consequências pedagógicas (rendimento do aluno, taxas de aprovação e evasão...) relacionadas a diferentes estilos de gestão.

Na segunda aferição foram utilizados novos instrumentos, mantendo os mesmos aspectos, embora privilegiando aqueles ligados ao perfil e à prática dos profissionais pesquisados, sendo organizados em cinco blocos: identificação (características pessoais); formação e experiência profissional; equipamentos e atividades da escola; funcionamento da escola.

Já na aferição de 1995, o questionário sobre a gestão escolar foi estruturado em quatro grandes blocos:

- Identificação do diretor, que incluiu variáveis sobre sexo e idade;

- Formação e experiência profissional, que incluiu variáveis sobre tempo de trabalho na área de educação e na área administrativa, nível de escolaridade em geral e específico na área de administração escolar e participação em cursos de capacitação;
- Situação funcional, que inclui variáveis sobre a forma de ingresso na direção da escola, situação funcional e situação trabalhista;
- Organização e funcionamento da escola, incluindo variáveis sobre procedimentos relacionados a aspectos administrativos e pedagógicos adotados.

Não conseguimos dados mais sistematizados acerca da gestão das aferições de 1997 e 1999, embora saibamos ter sido objeto de coleta de informações.

Ao investigarem a gestão, os proponentes do Sistema dizem buscar indicadores da incidência da ação pedagógica na prática administrativa escolar em função da especificidade da organização escolar como prestadora de serviços e do objeto administrado, ou seja, a prática social da educação.

Um aspecto importante a ser ressaltado é o fato de que os dados de gestão, para os relatórios das aferições, são organizados em relação ao rendimento dos alunos, isto é, não existe um relatório específico acerca da gestão escolar, ela só é considerada com a finalidade de esclarecer a sua influência no rendimento dos alunos. Exemplificando tal fato, vejamos um trecho do Relatório Final do SAEB – 95, que se refere à leitura dos dados relacionados ao aproveitamento médio dos alunos segundo o nível de escolaridade do diretor:

“Analisando o aproveitamento dos alunos segundo o nível de escolaridade de seus diretores (...) é possível observar as seguintes tendências gerais, já verificadas em levantamentos anteriores do SAEB:

- alunos de escolas gerenciadas por diretores com maior nível de escolaridade tendem a apresentar maior aproveitamento;
- a pós-graduação do diretor não parece estar associada ao aproveitamento dos alunos.” (p. 55)

A gestão escolar é, portanto, uma das dimensões que dizem do aproveitamento dos alunos na escola.

2- Professor: Perfil, Prática e Concepções

O pressuposto para a inclusão do professor no Sistema de Avaliação é ele ser elemento central do processo educacional e, portanto, também ser de suma importância um levantamento de informações acerca de seu perfil profissional, situação funcional e de seu papel e competências no processo pedagógico. O objetivo é produzir um conhecimento básico a respeito da identidade social e profissional do professor do ensino fundamental.

Nos documentos analisados evidencia-se a importância dada ao papel do professor como um profissional que deve estar comprometido com a formação de pessoas capazes de vivenciar uma prática social humana, de direitos e deveres, o que envolve a compreensão crítica da realidade brasileira e de suas contradições, que se posicione diante dos fatos, *assumindo uma ação pessoal-profissional transformadora da sociedade, sob a ótica das necessidades e interesses majoritários da população* (PILATI, 1994, p. 17)

Na primeira e segunda aferições, um professor de cada turma sorteada de 1ª e 3ª série respondeu o questionário. Nas turmas de 5ª e 7ª série sorteadas, foram três: um de Língua Portuguesa, um de Matemática e um de Ciências.

Em 1990, o instrumento continha 53 itens organizados em 8 grandes linhas, envolvendo: condições de trabalho, nível de formação, capacitação, experiência, formas de utilização do tempo pedagógico, principais problemas de ensino, participação na gestão, resultados pedagógicos (níveis de aprendizagem, evasão, repetência ...).

Em 1993, o "Questionário do Professor" foi organizado em seis blocos, mantendo em essência a proposta inicial. Acrescentaram então um novo instrumento – Questionário sobre Oportunidades de Aprendizagem – no sentido de subsidiar a análise, através da verificação da correlação entre o conteúdo desenvolvido pelos professores e o rendimento do aluno em cada item dos testes aplicados. Assim, os professores deveriam comentar cada item sob três aspectos: possibilidades de o aluno resolver a questão, nível de tratamento necessário para o aluno resolver a questão e qualidade do item.

Nas demais aferições (95 / 97 / 99) o questionamento aos professores seguiu a mesma linha das anteriores. Assim como os diretores e coordenadores, os dados acerca dos professores estão relacionados ao desempenho do aluno, sendo a lógica de elaboração dos questionários orientada para tal fim.

3 - Rendimento e Qualidade do Ensino

A aferição do rendimento dos alunos é apresentada como parte de uma tendência mundial de associar testes de rendimento utilizados em avaliações de sistemas educacionais com a qualidade da oferta em seu aspecto não apenas técnico, mas, também, político e social. Constitui-se o cerne do Sistema e, aliada aos demais eixos, possibilita, segundo os seus autores, não somente conhecer os problemas do processo de ensino-aprendizagem existentes, como, também, associá-los às condições em que se dá esse processo, em quais são obtidos melhores resultados, assim como as áreas que exigem uma intervenção para melhorar as condições de aprendizagem.

O **esquema amostral** cuja característica fundamental é sua natureza probabilística, compõe-se de amostras aleatórias de alunos e amostras relacionadas, ou seja, os alunos que são selecionados para participar do sistema de avaliação têm a mesma probabilidade de seleção e seus professores e diretores são automaticamente selecionados para responder aos questionários já mencionados.

Na primeira aferição, o plano de amostragem previu a seleção dos alunos de 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do Ensino Fundamental a serem testados em Língua Portuguesa e Matemática, sendo que os alunos de 5ª e 7ª séries foram testados também em Ciências.

Conseguimos um detalhamento da forma de definição das amostras apenas da segunda aferição (1993), cuja composição foi a seguinte:

- a) *subpopulação*, identificadas com as 27 unidades da federação;
- b) *estratos*, definidos pela combinação de "local" (capital e interior), "zona" (urbana e rural), "dependência administrativa" (estadual e municipal) e "série" (1ª, 3ª, 5ª e 7ª);
- c) *unidades primárias*, constituídas pelos municípios sorteados em cada uma das subpopulações. Considerou-se aqui o peso relativo dos mesmos em relação ao número de estudantes, buscando-se garantir uma mostra de pelo menos 15% dos municípios de cada estado;
- d) *unidades de seleção ou secundárias*, constituídas pelas escolas sorteadas em cada município e respectivos diretores, sendo considerado o número de estudantes;
- e) *unidades de observação ou terciárias*, constituídas pelas turmas que funcionam pela manhã e pela tarde em cada escola escolhidas a partir do maior número de alunos, através das quais se definem os professores das disciplinas avaliadas;

- f) *unidades terminais ou quaternárias*, constituídas pelos alunos submetidos aos testes de rendimento.

Embora não tenhamos dados claros que fundamentem uma afirmação mais precisa, cremos que nas demais aferições a lógica acima é seguida, com alterações de percentuais de participação.

O testes de rendimento passaram por um processo constante de reorganização ao longo das aferições. Na primeira (1990) foi utilizado, de acordo com Pilati (1994, p. 18), um instrumental elaborado pela Fundação Carlos Chagas, na pesquisa "Avaliação do Rendimento de Alunos de Escolas de 1º Grau da Rede Pública", realizada em vinte cidades, sob a solicitação do MEC, através do INEP. O relatório da referida pesquisa esclarece que a elaboração dos instrumentos não partiu de um currículo ideal, mas do que efetivamente se observou ser trabalhado no cotidiano escolar, mediante a participação de professores da rede oficial de ensino que colaboraram com o estudo.

A experiência acumulada em 1990 permitiu repensar o processo de configuração final dos testes para a aferição de 1993, considerando as críticas recebidas em relação aos testes de rendimento que diziam respeito principalmente a questões como:

- a) provas com questões inadequadas/mecanizadas;
- b) questões com vocabulário que propiciava entendimento diversificado nas diferentes regiões;
- c) questões com ilustrações que davam margem a várias interpretações, mas com respostas únicas fixadas;
- d) desconhecimento das propostas desenvolvidas por parte das secretarias.

Em maio de 1992 foi feito um mapeamento dos conteúdos das propostas curriculares dos estados. Um ano depois, um grupo de especialistas, tanto em avaliação como nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, analisou todas as propostas curriculares, tendo como referenciais mais significativos as que apresentavam fundamentação teórica e um detalhamento maior dos conteúdos.

Foi estabelecida então uma interseção entre as propostas que não representava obrigatoriamente os conteúdos essenciais das disciplinas analisadas, mas sim o conteúdo presente na maioria absoluta das propostas. As questões dos testes de rendimento deveriam ser:

- a) *usuais ou rotineiras* de sala de aula, de natureza mais tradicional, sugerindo assimilação mecânica;
- b) *não rotineiras*, relacionadas à solução de problemas, análise, raciocínio;
- c) *intermediárias*, incorporando características das duas anteriores.

O resultado do trabalho desse grupo foi entregue a três outros grupos de especialistas para que elaborassem um banco de questões, do qual resultaram os testes de rendimento.

Nas aferições de 90 e 93, foram elaborados dois tipos de teste:

- 1- para as 1ª e 3ª séries, com questões semi-objetivas (30 na primeira e 20 na segunda aferição) de Língua Portuguesa e Matemática, nas quais a maioria das questões admitiam respostas diferenciadas.
- 2- para as 5ª e 7ª séries, com 30 questões objetivas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, contendo cinco alternativas de respostas.

Na primeira aferição dos alunos de 5ª e 7ª séries, foi aplicada uma prova de Redação, com tema pré-fixado. Embora tenha sido organizado até um guia de orientações para os professores, a dificuldade de manter uma unidade de procedimentos foi tão grande que a equipe central do Sistema optou por avaliar Língua Portuguesa apenas por testes objetivos.

A correção dos testes da 1ª e 3ª séries das duas primeiras aferições, foi efetivada por equipes de especialistas das secretarias estaduais, seguindo instruções contidas em grades de correção por série e disciplina, especialmente preparadas pela equipe central do projeto. As provas de 5ª e 7ª séries foram corrigidas por computador.

As provas foram aplicadas por profissionais externos à escola que, nas turmas de 1ª série, e em algumas de 3ª, liam as questões para os alunos, os quais responderam na própria prova. Os alunos das séries mais avançadas responderam em uma folha de respostas especialmente preparada para tal.

Em 1995 o sistema passou por uma mudança metodológica significativa, envolvendo questões básicas. A primeira delas referia-se aos conteúdos mínimos comuns que eram a referência para a elaboração das provas. O problema é que os mesmos não contemplavam as séries avaliadas, isto é, os conteúdos comuns entre os estados variavam de série, e os que em um estado eram trabalhados na 1ª série, em outro poderiam sê-lo apenas na 2ª série, o que provocava um viés dos resultados da prova, já que uns alunos foram expostos ao conteúdo e outros não.

No sentido de superar essa dificuldade, passaram a avaliar as séries finais de ciclos, sendo assim considerados os ciclos: primeiro ciclo – as primeiras quatro séries do Ensino Fundamental,

testados alunos da 4ª série, segundo ciclo – as outras quatro séries desse nível de ensino, sendo testados alunos da 8ª série, e o terceiro ciclo – as três séries do Ensino Médio, sendo testados alunos da 3ª série. Com tal alteração, os coordenadores do Sistema acreditam que os conteúdos examinados cobrem praticamente todo o espectro das propostas de Ensino Fundamental e Médio do Brasil.

A segunda alteração foi na maneira de medir o desempenho do aluno, uma vez que a até então utilizada apresentava muitas limitações, como, por exemplo, o fato de as provas clássicas de conteúdos, com trinta questões, não poderem ser comparadas no tempo e nem entre as séries. Os coordenadores do sistema optaram então por um processo de elaboração e interpretação de escalas de proficiência, construídas com base na Teoria da Resposta ao Item, técnica que permite as desejadas comparações (no tempo e entre as séries), pois a unidade de análise passa a ser o item da prova e não mais a prova toda ou o aluno.

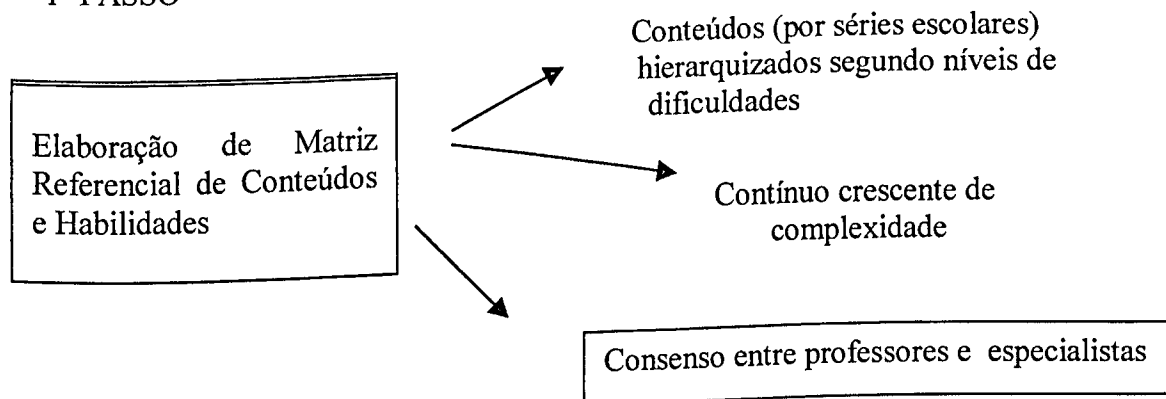
Consideramos importante um detalhamento da técnica utilizada no sentido de melhor compreensão do que o Sistema se propõe a fazer; no entanto, em função da sua complexidade, apresentaremos apenas alguns aspectos que captamos no Relatório do SAEB/95 e 97 e artigo de Fontanive & Klein (s/d). Para maiores conhecimentos acerca dessa técnica os autores referidos indicam Hambleton, Swaminathan & Rogers (1991) e Becker (1992) como referências.

A **Teoria da Resposta ao Item** consiste em um conjunto de modelos matemáticos que caracterizam a probabilidade de resposta a um determinado item de prova em função da proficiência do aluno e de algumas propriedades do item. Definidas as proficiências, todos os alunos podem ser posicionados em escalas comuns, ainda que nem todos tenham respondido aos mesmos itens. Uma escala é uma maneira de ordenar medidas de acordo com valores arbitrados.

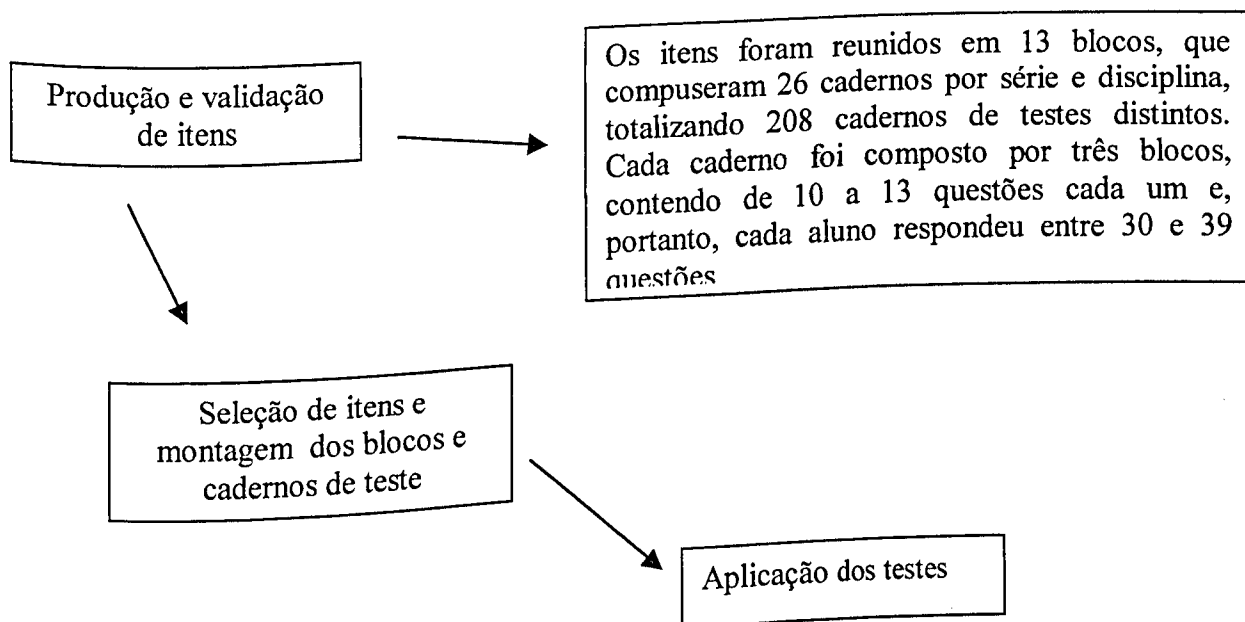
Proficiência é entendida como um conjunto de habilidades, apresentado em uma escala contínua, evidenciadas pelo desempenho dos alunos nas disciplinas específicas: o que sabem, compreendem e são capazes de fazer. No relatório do SAEB/95 encontramos um esquema sintetizador do processo de elaboração das escalas de proficiência.

O esquema tem a finalidade de tornar mais claros os passos seguidos em todo o processo avaliativo, uma vez que consideram a forma de esquema mais didática para a leitura facilitando a compreensão dos passos seguidos em sua realização.

1º PASSO

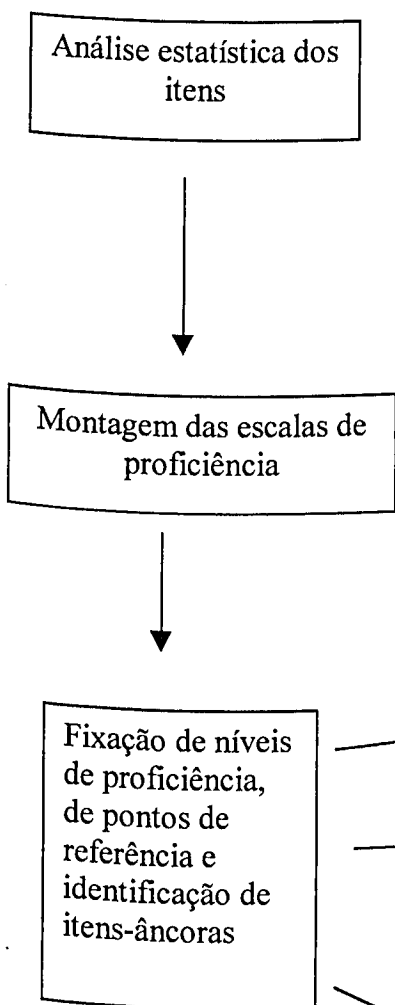


2º PASSO



3º PASSO

Parâmetros dos itens



a – **difficuldade** é a característica inerente ao item que o coloca, em termos de resposta dos alunos, em uma das três categorias: fácil, mediano ou difícil.

b – **discriminação** é a característica inerente ao item que lhe possibilita separar nitidamente dois grupos de alunos: um que acerta o item porque domina o conteúdo e o grupo que não o domina, portanto, erra.

c – **acerto casual** é a resposta correta que o aluno despreparados consegue dar sem dominar o assunto específico do item (ou seja, o popular “chute”).

Para fins de avaliação, idealmente, um item deveria:

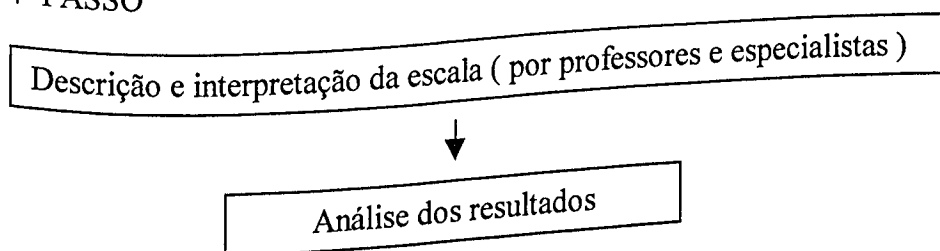
- . cobrir tanto quanto possível, conteúdos e processos específicos;
- . dificultar o acerto casual;
- . possibilitar a localização de cada aluno em algum ponto da escala; e impedir que alunos de competências diferente possam obter o mesmo resultado.

Nível de proficiência: organizam-se conteúdos/processos em ordem crescente de complexidade

Pontos de referência são pontos de uma escala linear que correspondem aos conteúdos/processos organizados nos níveis de proficiência.

Itens-âncora são itens que, em qualquer ponto da escala, são acertados pela maioria dos alunos (aproximadamente 65%). Ao mesmo tempo são itens respondidos corretamente por uma minoria de alunos (25%) situados no ponto imediatamente inferior e pela quase totalidade (95%) dos situados no ponto imediatamente superior.

4º PASSO



Esse esquema demonstra o nível de elaboração técnica envolvido na aferição dos alunos, deixando transparecer uma acentuada preocupação com os detalhes estatísticos que garantam a validade e pertinência da testagem efetivada. Tanto que constantemente é reiterado nos documentos que os níveis de proficiência nas escalas não constituem uma formulação teórica do que os alunos deveriam saber e, sim, o que eles efetivamente demonstraram saber nos testes aplicados.

O passo inicial do esquema destaca a elaboração de uma **Matriz Referencial de Conteúdos e Habilidades**, elemento importante para a elaboração dos testes de rendimento. O procedimento foi semelhante ao usado quando da definição de conteúdos mínimos comuns. Novamente foi buscado o que havia de comum nas propostas curriculares dos estados para os três ciclos de ensino, os Parâmetros Curriculares Nacionais, o “estado da arte” de cada disciplina e os níveis de desenvolvimento cognitivo associados aos ciclos de estudo. O material elaborado foi encaminhado para críticas e sugestões das equipes das Secretarias de Educação dos estados.

A matriz de referência apresenta uma série de descritores do desempenho do aluno, construídos a partir do cruzamento entre conteúdos curriculares e operações mentais (competências e habilidades). A pretensão é a superação da divisão, muito presente nas propostas curriculares estaduais, entre objetivos curriculares e a lista de conteúdos, pois cada descritor apresenta articulação entre objetivo curricular e conteúdo, isto é, a operação mental que o aluno deve realizar em relação a cada conteúdo.

As matrizes de referência das disciplinas visam atingir dois objetivos:

- a) dar transparência à avaliação;
- b) diminuir o risco de redução do que é ensinado ao que é avaliado. Aliado à Teoria da Resposta ao Item para a análise e construção de escalas de desempenho, permitem que seja feita uma descrição bastante ampla daquilo que se espera seja desenvolvido e atingido pelos alunos.

Os descritores de desempenho são organizados em tópicos, temas e assuntos (conteúdos) e operações mentais (competências e habilidades), distribuídos em três ciclos (até a 4ª série do Ensino Fundamental, até a 8ª série do mesmo e até a 3ª série do Ensino Médio) e três competências: básicas, operacionais e globais, sendo coincidência a quantidade de ciclos e

competências, uma vez que no mesmo ciclo poderão estar presentes os três níveis de competência.

Competências cognitivas são entendidas como as modalidades estruturais da inteligência – ações e operações – que o sujeito utiliza para estabelecer relações com e entre os objetos, situações, fenômenos e pessoas que deseja conhecer. As **habilidades instrumentais** referem-se especificamente ao plano do “saber fazer” e decorrem diretamente do nível estrutural das competências já adquiridas e que se transformam em habilidades.

Podemos dizer que o processo de conhecer comporta um ciclo, pois a compreensão e a tomada de consciência dos instrumentos e das relações estabelecidas em um nível influenciam o fazer do nível seguinte. Desta forma, uma competência adquirida em um nível torna-se facilmente aplicável, como um saber fazer, no nível seguinte, sem necessidade de maiores reflexões, dando origem portanto a habilidades instrumentais. (Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB- 2ª Edição, 1999, p. 10)

As competências foram categorizadas em três níveis distintos de ações e operações mentais que se diferenciam pela qualidade das relações estabelecidas entre o sujeito e o objeto do conhecimento. Apresentamos a seguir alguns exemplos das competências em cada nível.

Nível Básico, no qual encontram-se as ações que possibilitam a construção de conceitos a partir das comparações entre as características permanentes e simultâneas do objeto do conhecimento. Exemplos: descrever objetos, situações, fenômenos; discriminar, estabelecer diferenciações entre os objetos.

Nível Operacional, no qual encontram-se os esquemas operatórios que se coordenam em estruturas reversíveis. Tais competências geralmente atingem o nível da compreensão e explicação, mais do que o saber fazer. Exemplos: ordenar objetos, fatos, acontecimentos, representações de acordo com um critério, conservar algumas propriedades de objetos, figuras ..., quando o todo se modifica; calcular por estimativa a grandeza ou a quantidade de objetos, o resultado de operações aritméticas.

Nível Global, no qual se encontram ações e operações mais complexas. Exemplos: analisar objetos, fatos, acontecimentos; explicar causas e efeitos, criticar, analisar e julgar, com base em padrões e valores, textos, situações, resultados de experiência.

Um aspecto ressaltado é o fato de que todos os níveis de operação estão presentes em todos os níveis de escolaridade. Dessa forma um conteúdo que se refira a um nível x de

escolaridade pode dar origem a descritores de nível Básico, Operacional ou Global, o que possibilita que se construa um conjunto de itens para um mesmo conteúdo, de maneira a distinguir-se com maior grau de justiça o que um aluno já conhece, o que está em processo de conhecimento e o que ainda não conhece.

Para cada área testada pelo SAEB, foram elaborados descritores, considerando os níveis apresentados acima. Em Língua Portuguesa, por exemplo, são trabalhados dois temas: práticas de leitura de textos e práticas de produção de texto, sendo que as primeiras, para a 4ª série do ensino fundamental, se traduzem em 28 descritores distribuídos em 5 tópicos. Vejamos o tópico 1, no qual D corresponde a descritor, B a Nível Básico, O a Nível Operacional e G a Nível Global

1.1- Procedimentos de leitura

D1- localizar informações num texto. (B)

D2- Inferir uma informação implícita num texto. (G)

D3- estabelecer relações entre informações num texto ou entre diferentes textos (O)

D4- Identificar o tema central do texto (B)

D5- Inferir o sentido de uma palavra ou ação a partir do contexto imediato. (G)

O tópico contém ao todo oito descritores que seguem a mesma linha dos aqui apresentados.

A elaboração é extensa e foge aos nossos objetivos um maior detalhamento; entretanto, consideramos importante que os profissionais da educação atuantes no Ensino Fundamental, e mesmo em outros níveis de ensino, conheçam a proposição das Matrizes de Referência para o SAEB a fim de entenderem a prática avaliativa que se vem implementando em nível nacional, uma vez que o objetivo principal dessas matrizes é a identificação de um conjunto de descritores do desempenho desejável dos alunos em cada disciplina ao longo da educação básica, para orientar a elaboração de itens que compõem as provas do Sistema Nacional de Avaliação.

Efetivados os testes e após sua correção, são organizadas escalas de proficiência, constituindo-se parte da dinâmica de análise. São elaboradas escalas comuns a todas as séries e na mesma escala que em anos anteriores. Nelas se encontram os **itens-âncoras** que caracterizam os pontos ou níveis das escalas que atendem aos critérios expostos no 3º Passo do esquema aqui apresentado. O método utilizado adotou uma teoria estatística moderna que, ao analisar os itens de testes aplicados, estima seus parâmetros (índice de posição ou dificuldade, de discriminação e de acerto ao acaso) e as proficiências.

Foi possível a obtenção de escalas comuns por disciplina, englobando as três séries aferidas, mediante dois procedimentos:

- 1- aplicação de bloco de itens comuns entre séries, numa mesma disciplina, a exemplo da área de Matemática, na qual 44 itens foram aplicados tanto nos testes dos alunos da 8ª série do Ensino Fundamental como nos testes dos alunos da 4ª série desse nível de ensino. Assim também foi feito nas demais áreas.
- 2- uma transformação (equalização) das escalas de cada disciplina entre as séries para a obtenção de uma escala comum a todas as séries, fixando-se uma média de 250 e um desvio-padrão de 50 para a 8ª série.

As escalas obtidas ordenam os desempenhos dos alunos em um *continuum*. Para interpretar os desempenhos foram escolhidos cinco pontos ou níveis das escalas, que, em 1995, foram: 150, 225, 300 e 375, e em 1997 foram: 100, 175, 250, 325 e 400, sendo que, em Matemática, o nível 100 não foi considerado. As proficiências dos alunos foram explicadas através da descrição dos conhecimentos e habilidades que os alunos demonstraram possuir quando situados em torno desses pontos.

Exemplo:

Os alunos cuja proficiência está no nível 150 em Matemática (1995)

- Identificam grandezas.
- Reconhecem uma representação gráfica de números fracionários.
- Adicionam frações com o mesmo denominador.
- Constroem uma fração, dados o seu numerador e o seu denominador.
- Efetuam adições de dois números naturais até cinco algarismos.
- Conhecem unidades de medida de massa e de comprimento.
- Resolvem problemas concretos envolvendo unidades monetárias.

Assim, em cada um dos níveis são identificados itens âncoras que, segundo os relatórios, traduzem o desempenho real dos alunos, uma vez que os mesmos foram obtidos por procedimentos estatísticos a partir das respostas dadas nos testes, não sendo uma formulação teórica em termos do que os alunos devem saber e nem representam padrões ou "standards" definidos pelo MEC.

A metodologia para interpretação das escalas inclui dois procedimentos principais: identificação de itens âncoras e sua apresentação a um painel de especialistas de conteúdo das disciplinas testadas.

Além das escalas de proficiência, é feito o cálculo do **Aproveitamento Médio**, ou seja, a probabilidade de resposta correta de um aluno ou grupo de alunos, a um item, ou conjuntos de itens de um teste. O procedimento de cálculo é considerado simples: estimada a proficiência de cada aluno, e conhecidos os parâmetros de cada item, estima-se, então, a probabilidade de resposta correta de cada aluno a cada item de prova, sem considerar que o aluno respondeu só um subconjunto parcial de itens.

A partir dessa matriz que cruza as probabilidades de resposta certa de cada aluno a cada item, torna-se fácil obter com uma simples média aritmética:

- . a probabilidade de resposta correta a um item ou a um subconjunto de itens (por exemplo, dimensões curriculares), ou,
- . a probabilidade de resposta correta a um teste por parte de um aluno ou de um subconjunto de alunos (uma turma, uma unidade da federação, uma subpopulação ou amostra).

Desse modo, dizer que os alunos de Matemática da 8ª série obtiveram uma média nacional de 36,5 pontos é o mesmo que afirmar que a probabilidade de acertar esse determinado teste composto daqueles determinados itens é de 36,5%. Como os itens que compuseram os vários cadernos de prova procuraram abranger grande parte do espectro curricular da disciplina, pode-se afirmar que estes alunos tiveram a probabilidade de acertar a 36,5 % do currículo testado naquela disciplina. (Relatório SAEB/95, p. 25).

Essa média de aproveitamento obtida norteia todos os relatórios apresentados e constitui-se o parâmetro para dizer a situação dos alunos em relação às variáveis utilizadas, ou seja, a situação dos professores, diretores, da escola, dos pais, as condições sócio econômicas e hábitos dos alunos. Exemplificando, mostraremos duas tabelas encontradas no Relatório Final do SAEB/95 e os respectivos comentários a elas relacionados:

Exemplo 1:

Como se pode observar na tabela a seguir, nas duas séries do ensino Fundamental, quanto maior o interesse dos pais sobre o cotidiano dos filhos na escola, maior o aproveitamento dos alunos. Com relação ao Ensino Médio, não se evidenciam grandes diferenças no aproveitamento dos filhos, quando esse é relacionado com o interesse dos pais.

APROVEITAMENTO MÉDIO, SEGUNDO CONVERSA EM CASA SOBRE O QUE
ACONTECE NA ESCOLA, POR SÉRIE E DISCIPLINA
BRASIL, 1995

Série	Disciplina	Todos os dias	1 vez por semana	1 vez por bimestre	Não conversa
4ª	Leitura	50,6	48,2	47,9	44,9
	Matemática	30,2	29,2	28,4	26,8
8ª	Leitura	67,4	65,9	64,7	61,8
	Matemática	36,4	36,9	34,7	34,0
3ª	Leitura	66,8	66,2	65,6	64,2
	Matemática	35,5	37,3	35,6	35,6

Pontuação Verdadeira - SAEB

Exemplo 2:

APROVEITAMENTO MÉDIO, SEGUNDO PARTICIPAÇÃO DO DIRETOR EM
TREINAMENTOS NA ÁREA DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR, POR SÉRIE E
DISCIPLINA
BRASIL, 1995

Formação Específica	Leitura			Matemática		
	4ª	8ª	3ª	4ª	8ª	3ª
Sim	50,0	67,2	66,7	30,0	37,2	36,3
Não	49,2	64,6	65,7	29,0	34,2	35,3

Pontuação verdadeira - SAEB

Através dos exemplos acima podemos perceber que todo o processo gira em torno do rendimento do aluno, sendo este o objeto central do processo avaliativo. Considera-se então a qualidade de aproveitamento dos alunos através da obtenção de médias calculadas a partir das respostas dadas pelos alunos às questões dos testes de rendimento nas disciplinas avaliadas.

Em síntese, em relação ao desempenho dos alunos são obtidos dois tipos de informação:

- as médias de proficiência que demonstram o que os alunos de cada uma das três séries avaliadas são capazes de fazer com base na escala de proficiência construída para o país e,
- o aproveitamento médio dos alunos em relação aos descritores de desempenho que constam nas Matrizes de Referência da Avaliação, as quais são organizadas em descritores que detalham o conteúdo das áreas a ser testado.

Como vimos nas tabelas aqui reproduzidas na página anterior, são consideradas diferentes variáveis em relação às quais é estabelecido o aproveitamento médio dos alunos. Tais variáveis possibilitam um detalhamento significativo dos fatores que influenciam o resultado apresentado pelos alunos nos testes de rendimento.

As mudanças metodológicas efetivadas a partir de 1995 deram ao Sistema um leque maior de possibilidades de trabalhar com os dados, de maneira a poder apresentar cruzamentos os mais diversos, resultantes do avanço teórico na área da estatística com a utilização da Teoria da Resposta ao Item e a construção das escalas de proficiência.

Os documentos que analisamos procuram tornar o entendimento do processo empregado na efetivação das aferições o mais claro possível, de maneira que possa ser compreendido pelos diferentes usuários que a ele tenham acesso. No entanto, ao efetivarmos uma leitura mais detalhada, percebemos o quanto é complexo o referido processo e como está permeado por questões estatísticas de tal maneira que uma leitura crítica requer do leitor dos relatórios um conhecimento maior que o mínimo, o que constituiu um desafio para o estudo que efetivamos.

Pestana (1998, p. 68) sintetiza o esquema básico do SAEB no seguinte quadro:

Quadro 1 – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB)

ENFOQUE	DIMENSÃO	INDICADOR / VARIÁVEL	INSTRUMENTO
Acesso ao Ensino Básico	Atendimento	. Taxas de acesso . Taxas de escolarização	Questionário do Censo Escolar do SEEC/INEP/MEC
	Eficiência	. Taxas de produtividade . Taxas de transição . Taxas de eficiência interna	
Qualidade, Eficiência, Equidade do Sistema de Ensino Básico	Produto	. Desempenho do aluno, em termos de : Aprendizagem de conteúdos Desenvolvimento de habilidades e competências	Questões de provas
	Contexto	. Nível sócio-econômico dos alunos . Hábitos de estudos dos alunos . Perfil e condições de trabalho dos docentes e dos diretores . Tipo de escola . Grau de autonomia da escola . Matriz organizacional da escola	. Questionário para: . alunos . professores . diretores
	Processo	. Planejamento do Ensino e da escola . Projeto Pedagógico . Relação entre conteúdos propostos/ensinados e conteúdos ensinados/aprendidos . Utilização do tempo pedagógico . Estratégias e técnicas de ensino utilizadas	
	Insumo	. Infra-estrutura (adequação, manutenção e conservação): . espaço físico e instalações . equipamentos . recursos e materiais didáticos	. Questionário sobre condições da escola

A aplicação dos testes, é feita em parceria com as Secretarias Estaduais que têm organizado equipes específicas para tanto, fornecendo coordenadores estaduais. Também estão presentes as Fundações Cesgranrio e Carlos Chagas, que dão suporte técnico para o trabalho tanto de campo como de sistematização e análise de dados.

Um aspecto importante é a padronização dos procedimentos, pois, embora trabalhe em parceria com as equipes estaduais, o MEC coordena as instruções de aplicação, os instrumentos e o processo de correção. Para tanto, são efetivados treinamentos para os coordenadores estaduais que repassam aos supervisores de ensino que orientam professores e diretores responsáveis pela aplicação.

Resultados obtidos e sua divulgação

Os resultados obtidos geralmente são sistematizados e colocados à disposição dos interessados um certo tempo depois da efetivação das aferições, tempo que vai diminuindo à medida em que o Sistema se consolida. Desse modo, nas três primeiras (1990,1993,1995), os relatórios foram divulgados quase dois anos depois. Já nas duas últimas, esse tempo foi reduzido para um ano e poucos meses. O Sistema dispõe de espaço de divulgação na Internet, no próprio INEP, sendo também divulgados dados esparsos pela mídia (jornais, revistas, televisão) numa tentativa de fazer chegar à sociedade as informações elaboradas acerca da situação do sistema educacional brasileiro.

As informações disponíveis apontam para um nível de cobertura para o Ensino Fundamental de mais de 90%, o que reitera as declarações dos gestores educacionais de que esse nível de ensino está praticamente universalizado, ou seja, está garantido o acesso das crianças e jovens à escolarização formalizada. No entanto, quando tratam da questão da qualidade do ensino, os dados indicam que o desempenho do Sistema educacional é muito baixo.

Castro (1999, pp. 30-31), diretora do INEP, comentando os resultados do SAEB/97, destaca que a educação básica no Brasil apresenta como principais características:

a- Heterogeneidade dos sistemas de ensino – a proficiência média dos alunos apresenta acentuados desníveis regionais, como também intra-estaduais; a heterogeneidade é grande dentro de cada Estado e no interior de um mesmo sistema de ensino, refletindo as profundas desigualdades existentes nas condições de oferta; também se observam grandes diferenças entre as médias de proficiência da zona urbana e da zona rural, as desta sempre inferiores em todo o País; este quadro sugere que o sistema educacional atua como um mecanismo que reforça as desigualdades, pois as regiões mais pobres apresentam desempenhos mais baixos, o que significa

oferta de oportunidades de aprendizagem menos efetivas do que aquelas proporcionadas aos alunos das regiões mais desenvolvidas, que apresentam desempenhos mais altos.

b- Descompasso entre currículo proposto e desempenho dos alunos – os resultados obtidos confirmam a pouca efetividade do currículo proposto ou indicado, revelando que o mesmo não está sendo apreendido de forma satisfatória, pois é pequeno o número de alunos que apresentam um desempenho próximo do que seria desejável em relação à proposta curricular; este descompasso pode estar acontecendo devido às diferenças existentes entre o currículo proposto e o efetivamente ensinado, o que sugere que o currículo proposto ainda está ausente nas salas de aula.

c- Distorção idade/série repercute negativamente no aproveitamento do aluno – confirmando resultados de levantamentos anteriores, o SAEB/97 apontou uma acentuada queda da média de proficiência à medida que se amplia a diferença entre a idade do aluno e a considerada ideal para a série freqüentada, fenômeno que se repetiu em todas as séries e disciplinas avaliadas. Algumas das hipóteses explicativas desse fenômeno dizem que o fato de os alunos cursarem uma série na idade adequada possibilita-lhes uma série de vantagens de ordem psicológica, emocional, física e pedagógica, o que indica que a formação de professores e a seleção do materiais e metodologias devem ser compatíveis e adequadas à realidade dos alunos.

d- Associação entre o desempenho dos alunos e o nível de escolarização dos professores – o desempenho médio dos alunos é maior quando aumenta o nível de escolaridade do professor; o mais surpreendente, porém, foi observar que a média de proficiência dos alunos que têm professores de nível superior, mas não possuem cursos de Licenciatura, supera a média dos alunos cujos professores são licenciados, fenômeno constante em todas as séries e disciplinas avaliadas; tal constatação indica a importância de implementação de políticas de formação inicial e continuada para o magistério.

e- Grau de escolarização dos pais influencia desempenho dos alunos – nota-se uma tendência de crescimento das médias de proficiência dos alunos à medida que se eleva o grau de escolarização do pai e da mãe, em todas as séries e disciplinas, nas redes municipais e estaduais de ensino; esses resultados refletem, em grande medida, a associação existente entre as condições sócioeconômicas da família e a proficiência dos alunos. Não são feitos maiores comentários acerca desse ponto nos relatórios e outros textos pesquisados.

Ainda Castro, em entrevista ao Jornal Folha de São Paulo, de 27 de novembro de 2000, comentando os primeiros resultados do SAEB/99, considera que a qualidade do ensino ficou

estável, mesmo com o ingresso de alunos historicamente excluídos do ensino no Brasil. Os referidos alunos pertencem às camadas mais pobres da população, e a tônica da reportagem aponta para o despreparo da escola para receber esse contingente de alunos cujo acesso a ela foi significativo nos anos 90.

Apesar do otimismo demonstrado pela diretora do INEP, os resultados do SAEB/99, apresentados de forma sucinta na Folha de São Paulo de 22 de novembro de 2000, demonstram uma queda de rendimento dos alunos, o que levou o ministro da educação, Paulo Renato de Souza, a convocar os secretários estaduais para uma reunião na qual, segundo declarações de alguns secretários ao referido jornal, buscaram entender as razões dessa queda.

Uma crítica ao Sistema é a de não comunicar às escolas o resultado da avaliação, o que provoca descaso, por parte destas, pelas informações levantadas. Pestana (1998, p. 71) argumenta que, embora essa crítica seja procedente, seria interessante discutir outros aspectos que compõem o quadro da avaliação nos estabelecimentos de ensino.

Um primeiro ponto é o fato de que não basta detectar problemas, é preciso que sejam criados e utilizados recursos para resolvê-los, ou mesmo que práticas bem sucedidas evidenciadas pudessem ser reafirmadas. É necessário, segundo a autora, que se crie uma ponte entre avaliação e ação.

Defende, então, que é mais prudente que os resultados da avaliação nacional cheguem às escolas mediados pelas Secretarias Estaduais e Municipais, que podem estabelecer vínculos e coerências entre o diagnóstico feito e as linhas de ação adotadas por essas instâncias administrativas.

Além do uso específico por gestores educacionais, é considerada usuária importante a sociedade, que, na visão dos coordenadores do processo avaliativo, tem no SAEB um instrumento de controle social de um serviço público e, informada sobre os resultados obtidos pelos diferentes sistemas de ensino sobre as condições de oferta e as desigualdades educacionais existentes no país, pode pressionar no sentido de que sejam feitas correções ou a superação das mesmas, bem como lutar para manter as conquistas alcançadas.

CAPÍTULO IV

SAEB: UMA LEITURA CRÍTICA

O exercício da crítica apresenta-se como indispensável para a compreensão da realidade vivenciada. Essa capacidade de tomar distância frente ao mundo é uma característica do homem, que lhe permite afastar-se de um objeto para objetivá-lo, ou seja, numa perspectiva filosófica de visão de mundo, olhar de forma reflexiva para a realidade no sentido de apreendê-la em suas diferentes dimensões, desvelando interesses, valores, preconceitos, intencionalidades, inserindo-se, ao mesmo tempo, nessa realidade comprometido com sua manutenção ou transformação.

Como se posiciona Freire (1980, p. 26), a crítica *implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com o que a vida lhes oferece*. É com essa perspectiva que nos propusemos a efetivar uma leitura crítica do SAEB, no sentido de demarcar nosso compromisso com a construção de uma práxis educativa que supere a visão ingênua de realidade e contribua de fato para a instalação de uma reflexão coletiva acerca da realidade educacional brasileira.

Compreendendo que nenhuma ação humana é destituída de interesses e intencionalidades, efetivamos nosso estudo tendo como elementos direcionadores as duas categorias já referidas na metodologia e que se fazem muito presentes nos documentos analisados: a categoria objetivos/avaliação e a categoria qualidade/quantidade, que, ao serem organizadas em pares, ofereceram maiores possibilidades para a leitura dialética dos documentos analisados.

A categoria **objetivos/avaliação** nos ajudou a perceber a dialeticidade entre objetivos do SAEB, como ação política de um Estado fundado em bases capitalistas de organização produtiva e social, e as ações efetivadas no processo de implementação do referido Sistema avaliativo. Também contribuiu para percebermos as articulações entre a concepção avaliativa estatal e a lógica que permeia as práticas de avaliação educacional em uma perspectiva neoliberal de concepção da realidade, que se coaduna com os objetivos que a sociedade capitalista atribui à educação, objetivos que, no dizer de Freitas (1995, p. 143), já foram suficientemente explorados na literatura educacional, e se contrapõem a uma prática avaliativa que contribua para a emancipação dos cidadãos.

A categoria **qualidade/quantidade** foi importante para a análise dos pressupostos e mecanismos de avaliação do SAEB a partir das articulações, ou não, do processo de aferição por

ele utilizado com os argumentos justificadores de sua implementação e com uma perspectiva avaliativa de natureza emancipadora, dialógica. Tais pressupostos e mecanismos estão expressos nas leituras da realidade educacional brasileira, presentes nos documentos por nós analisados, listados no capítulo referente à metodologia desta pesquisa, que também relatam as ações efetivadas para a obtenção dos mesmos, possibilitando uma apropriação crítica do processo avaliativo pesquisado.

A categoria objetivos/avaliação

A categoria objetivos/avaliação, ao nortear o processo de pesquisa dos documentos, nos possibilitou detectar contradições entre o desenho do Sistema Avaliativo e seu processo de implementação, que consideramos serem de natureza interna, ou seja, inerentes à lógica que orienta sua elaboração. Também percebemos contradições e articulações do SAEB com os objetivos mais amplos da sociedade capitalista para a educação, que, como diz Luckesi (1984, p. 1) orientam as práticas avaliativas efetivadas no sistema educacional e também as que avaliam o próprio sistema de ensino.

Ao entrar no detalhamento acerca dos objetivos, estrutura e implementação do Sistema em estudo, percebemos o nível de dificuldade de sua efetivação. Talvez isso decorra da concepção que tem norteador sua elaboração, pois, embora se apregoe seja de caráter descentralizador, o processo de implementação tem sido feito sob o controle de uma equipe de coordenação, instalada no INEP, vinculada diretamente ao MEC, como se evidencia no seguinte trecho, retirado do texto de Pilati (1994, p. 26), um dos coordenadores do SAEB:

o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – (INEP) vem articulando, desde 1992, o desenvolvimento da metodologia, técnicas e instrumentos de avaliação. A partir de então também vem coordenando o processamento, consolidação, análise e divulgação dos dados coletados nos dois Ciclos de Aferição e em outras pesquisas específicas.

O INEP tem assumido as principais ações relacionadas ao SAEB, definindo amostras, tipologia dos testes, formas de análise e processo de divulgação. As secretarias estaduais têm participado como consultoras que apresentam uma ou outra sugestão, ficando a critério da equipe central seu acatamento parcial ou total, de acordo com as perspectivas dos coordenadores do

Sistema. Sendo uma ação governamental da União, pareceria natural que a coordenação do processo se mantivesse em nível central; entretanto, em função da natureza da política em questão, que se propõe a dar conta de dizer como está a qualidade da Educação Básica brasileira, via resultados obtidos por amostras de alunos das redes estaduais e municipais de ensino de todo o país, mediante a aplicação de testes objetivos, era de se esperar que os estados e municípios participassem de forma mais efetiva do processo.

Tomemos de início um dos objetivos propostos pelos elaboradores do Sistema, que, como demonstramos no histórico do Sistema de Avaliação, apresentado no capítulo 3 do presente estudo, são técnicos do MEC e de Fundações contratadas para dar suporte técnico. O objetivo que destacamos para análise é:

desenvolver ou aprofundar as capacidades avaliativas das unidades gestoras do sistema educacional, através da constituição progressiva de quadros especializados quanto aos diferentes aspectos da avaliação enquanto instrumento, seja de planejamento ou monitorização, seja provocador de mudanças qualitativas (PILATI, 1994; P. 15)

A nosso ver, o objetivo evidenciado indica uma intencionalidade da União em investir no fortalecimento de práticas avaliativas nos estados e municípios, implicando em uma necessária integração entre essas três instâncias administrativas. A perspectiva envolve diferentes aspectos da avaliação: monitorar, servir para o planejamento, ser elemento provocador de mudanças qualitativas. Percebemos que é um objetivo bem abrangente, indicando uma diversidade de possibilidades para a avaliação educacional.

No entanto, outro objetivo tende a limitar essa concepção de articulação e de avaliação:

regionalizar a operacionalização do processo avaliativo, de forma a possibilitar sua gestão diretamente pelas instâncias locais, criando nexos e estímulos para o desenvolvimento local de uma infra-estrutura de pesquisa e avaliação educacional (PILATI, 1994 ; p. 15)

Propor-se a contribuir para o fomento de práticas de avaliação nas unidades de maneira a consolidar uma cultura avaliativa e ao mesmo tempo propor que a participação dessas instâncias gestoras no processo se restrinja à operacionalização, quando o desenho do mesmo foi definido sem que elas participassem de sua elaboração, é, no mínimo, um contra-senso, foge até à

concepção de Ferrer (1995, p. 49), defensor da idéia de implantação de sistemas nacionais, que apresenta como uma das condições para tanto:

Participação da comunidade educativa, uma vez que são testadas realidades muito diversas, em contextos carregados de significados e valores, a ausência dos setores implicados constitui uma significativa limitação metodológica e de legitimidade

O segundo objetivo apresentado também está em contradição com o primeiro, o que demonstra os conflitos entre as necessidades de dominação e controle e as de manutenção do discurso ideológico de participação por parte daqueles que são responsáveis pela implementação de políticas educacionais que envolvem a federação, assim como em outras instâncias de poder.

Isso nos remete às colocações de Afonso (1999), que situa o Estado avaliador como elemento integrante das políticas chamadas de nova direita, que buscam combinar a defesa da livre economia, de tradição liberal, com a defesa do Estado, de tradição conservadora, fazendo com que se estabeleçam ações bipolares, ou seja, centralizadoras e descentralizadoras, libertárias e autoritárias. São as diferentes faces que o poder tende a assumir quando apresenta um discurso de participação e necessita centralizar decisões para se manter.

Na perspectiva de ação articulada entre União, estados e municípios, o estabelecimento de um Sistema Nacional de Avaliação requereria alguns encaminhamentos prévios que dessem sentido efetivamente participativo ao processo avaliativo a ser desencadeado. Um passo importante seria uma consulta aos estados e municípios acerca da necessidade ou não de um sistema dessa natureza.

Diferentemente, os responsáveis pelo SAEB optaram por pesquisar os programas de ensino de estados, trabalhando a partir de um currículo instituído, que não necessariamente traduz as diferentes realidades vivenciadas por professores e alunos nas escolas do país, embora seja dito que *não se partiu de um currículo supostamente ideal, mas daquele efetivamente adotado pelo sistema e executado no dia-a-dia das atividades escolares* (PILATI, 1994; p. 18), e que houve a participação de especialistas de área, convocados para tal fim:

“Inicialmente, em 1992, realizou-se o levantamento das propostas curriculares de todas as Unidades da federação, seguido de mapeamento de seu conteúdo (...) Em maio de 1993, um grupo de especialistas tanto de Avaliação, como das disciplinas de Língua Portuguesa analisou as propostas, definindo como referencial privilegiado aquelas que apresentavam fundamentação teórica e conteúdos com maior detalhe.” (Id., p. 19)

Embora relevantes e procedentes as elaborações desses profissionais, um Sistema de Avaliação baseado em documentos que são instituídos, mas não necessariamente refletem as vivências escolares de alunos e professores, como no caso dos documentos curriculares estaduais, tem poucas possibilidades de contribuir para a compreensão dos fatores que dizem da qualidade do ensino-aprendizagem desenvolvido. Aliás, uma das conclusões do próprio SAEB é que são muito distantes os dois:

...na medida em que as questões de prova utilizadas no SAEB/97 ampliaram o espectro de conteúdos, competências e habilidades examinadas e passaram a vincular-se fortemente com as propostas curriculares em uso pelos sistemas de ensino, os resultados obtidos revelam que o currículo indicado (ou proposto) não está sendo apreendido de forma satisfatória, pois é pequeno o número de alunos que apresenta um desempenho próximo do esperado pelos currículos (SAEB/97: Primeiros Resultados, 1999, p. 49)

Ao fazer tal constatação, o documento apresenta como possíveis causas

as diferenças existentes entre o currículo proposto e o efetivamente ensinado, significando que o currículo indicado ainda está ausente das salas de aula. Ou, ainda, pode também ser atribuído ao alto nível de expectativa presente no currículo proposto, que o torna de difícil alcance pelos alunos (Ibid.)

Em nenhum momento há uma ponderação acerca da pertinência ou não em medir conhecimentos que se constatou estarem distantes da realidade dos alunos. Ao contrário, a análise apresentada no relatório do SAEB/97 aponta para o fato de que escolas e professores estão despreparados para dar conta de um currículo que atenda aos reclamos da sociedade atual, embora indiquem a necessidade de revisão dos currículos e metodologias. Em momento algum aparece como elemento de análise uma crítica ao *status quo*, centrando-se essa crítica na escola e nos profissionais que nela atuam:

Buscar alternativas para tornar mais efetivos os resultados de desempenho dos alunos brasileiros significa, portanto, que, além de continuar a discutir, aperfeiçoar e rever os currículos, é preciso, principalmente, capacitar nossas escolas e professores a transformar o desejo em realidade por meio de sua prática cotidiana. (Ibidem)

É como se a qualidade buscada dependesse fundamentalmente dos profissionais que atuam nas unidades escolares dos diferentes sistemas de ensino, o que caracteriza bem a leitura

que Silva (1995, p 18-19) faz acerca da situação atual da educação, na qual enfatiza a preocupação do governo brasileiro, de tendência neoliberal, em transformar questões políticas em questões técnicas, desviando a atenção da sociedade dos problemas que são de natureza política, de desigualdade social, de excessiva concentração de renda e apresentando-os como problemas de ordem técnico-administrativa de eficácia e ineficácia.

Assim, a situação desesperadora enfrentada cotidianamente em nossas escolas por professoras/es e estudantes é vista como resultado de uma má gestão e desperdício de recursos por parte dos poderes públicos, como falta de produtividade e esforço por parte de professores/as e administradores/as educacionais, como consequência de métodos “atrasados” e ineficientes de ensino e de currículos inadequados e anacrônicos. Dado tal diagnóstico é natural que lhe prescrevam soluções que lhe correspondam

Essa perspectiva também pode ser percebida nas conclusões do Relatório Final do SAEB/95, que apresenta como elemento fundamental para a conquista dos objetivos da sociedade para a educação a mudança na cultura de organização interna da escola, uma vez que a análise que é exposta no referido documento, indica a existência de uma matriz organizacional da escola que determina os modos, limites e possibilidades de transformação dos recursos (curriculares, materiais e humanos) em resultados pedagógicos concretos.

Talvez caiba a afirmação de que o desafio do Ensino Fundamental já não consiste na expansão de vagas escolares, mas numa utilização adequada dos recursos materiais e humanos disponíveis, e que isso só é possível com o fortalecimento da unidade escolar (p. 156)

Tal constatação contribui para justificar o que vemos hoje evidenciado como política educacional de transferência de recursos direto para as escolas, sem passar pelas secretarias de educação, tornando as mesmas unidades gestoras de recursos, como é “didaticamente” explicado na Revista Nova Escola de maio de 1997. Segundo a autora do artigo, os recursos do salário-educação podem ser recebidos diretamente pelas escolas, bastando, para tanto, que criem uma

Unidade Executora.

“Agora a escola pôs a mão num bom dinheiro, suficiente para pagar cursos de qualificação para professores e ainda comprar computadores e carteiras escolares” (p. 10)

A questão não é de opção para as escolas, antes constitui-se uma imposição do governo federal, o que se constata na declaração de José Carletti, secretário executivo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), citada na mesma reportagem acima referida: "A partir de junho, as escolas sem Unidade Executora não receberão a verba". Ou seja, se quiserem receber a verba que por Lei lhes é destinada (Lei 9.424/1996), terão que se adequar às normas impostas pela União.

Chama-nos a atenção que o mesmo governo reconhece que a escola tem capacidade para gerir recursos financeiro e considera-a incapaz de lidar com as informações do Sistema Nacional de Avaliação, como constatamos nas declarações de Pestana (1999):

"Ser informada, portanto, é condição necessária, mas não suficiente para que as escolas utilizem os dados de avaliações. À informação deve-se somar o conhecimento e a capacidade técnica para lidar com a informação, a autonomia para decidir e os recursos para implementar as decisões tomadas. (...) Por esses motivos, pareceria mais prudente que os resultados da avaliação nacional chegassem às escolas, mediados por estados e municípios, que poderiam assim, estabelecer os vínculos e a coerência entre o diagnóstico e a sua linha de ação"

(p. 72)

É difícil perceber coerência nas políticas do MEC que envolvem a escola. A esta é delegada a gestão de verbas, das quais certamente terá contas a prestar; no entanto, quando se trata das aferições nela efetivadas pelo referido órgão, é posta em dúvida sua capacidade técnica e administrativa para lidar com as análises que são feitas, à distância, dos resultados de sua ação, como vimos no trecho acima. Aliás, uma das limitação do SAEB, apontada nos documentos por nós analisados, é a impossibilidade de ele contribuir diretamente para as escolas, nas palavras da sua coordenadora:

"A luz que o SAEB lançou sobre o sistema de ensino e as escolas não foi suficiente, por exemplo, para iluminar o que acontecia em sala de aula. Neste e em outros aspectos, seria preciso que estados, municípios e escolas promovessem a realização de estudos e pesquisas que sustentassem o desenvolvimento de sistemáticas de avaliação capazes de informar sobre questões mais específicas e singulares a cada instância" (PESTANA, 1999; p. 71)

Apesar disso, análises expressas nos documentos, propõem indicativos de intervenção diretamente nas unidades escolares, como vemos claramente nos trechos destacados abaixo:

O SAEB/95 aponta para a importância dos processos internos da escola. Esses processos que dizem respeito à organização da escola, propiciando um ambiente ordenado que sinalize com clareza, para professores, alunos e pais, por meio da construção de um projeto pedagógico singular, os propósitos da escola, as expectativas positivas em relação aos alunos, o tempo dedicado ao processo ensino-aprendizagem, o acompanhamento do progresso dos alunos, o planejamento de estratégias para superar dificuldades, são evidências que parecem relacionadas ao bom desempenho dos alunos. (Relatório Final do SAEB/95, 1998; p. 159)

E mais :

O SAEB tem se revelado um instrumento para a superação de uma das falhas mais flagrantes do sistema educacional hoje, qual seja: as escolas não têm clareza sobre onde devem chegar e, muitas vezes, nem sabem de que bases partem. (PESTANA, 1998, p. 72)

Ao mesmo tempo que se propõe a dar orientações diretamente às escolas, o Sistema de Avaliação apresenta um objetivo mais amplo:

disseminar amplamente na sociedade idéias quanto aos parâmetros de qualidade desejados e os concretamente obtidos, considerando o conhecimento a ser democratizado (rendimento), perfil e prática dos professores e diretores (PILATI, 1994; p. 15)

Há um descompasso entre as conclusões do SAEB e ações que são por ele levadas a efeito, como a constatação das necessidades da escola e a preocupação em divulgar os resultados à sociedade e não a elas diretamente. Evidencia-se um processo de desvalorização das práticas escolares, pois, ao centrar as análises nos resultados e não nos processos e condições reais de produção dos profissionais da educação e alunos, tende a desqualificar a educação pública, remetendo às unidades escolares a responsabilidade pelas condições de aprendizagem de seus alunos e a postura e prática de professores e diretores.

Temos clareza que profissionais da educação e alunos são sujeitos fundamentais no processo de educação formal, sendo agentes que podem influenciar de forma significativa uma mudança qualitativa da educação; no entanto, não concordamos que a qualidade de sua produção seja aferida sem considerar as diferentes realidades e culturas que eles vivenciam nem

as políticas educacionais que interferem diretamente nas práticas escolares, pois temos a clareza que *o currículo não pode ser separado do contexto social, uma vez que ele é historicamente situado e culturalmente determinado* (VEIGA, 1995; p. 27)

E mais, como já evidenciamos anteriormente, se nos detivermos em analisar as diferentes ações da política educacional do governo federal, veremos que o SAEB não se contrapõe a nenhuma; pelo contrário, seus resultados tendem a fortalecer o discurso governamental de que é preciso informar à sociedade acerca dos resultados da educação (não sua situação concreta), evidenciados, principalmente, no rendimento dos alunos.

As constatações acima nos levam a inferir que a transparência buscada mediante o Sistema de Avaliação,

O arcabouço do SAEB foi resultado de ampla discussão, na qual se debateu, entre outras questões, a necessidade de dar transparência ao sistema educacional, sendo imprescindível para isso responsabilizar os diversos agentes do sistema educacional pelos produtos e resultados apresentados pelo sistema de ensino brasileiro (PESTANA, 1998; p. 67)

não envolve a prática política dos dirigentes educacionais, centrando-se, antes, nas ações da escola. Esta, sim, apresentada com todas as mazelas possíveis, pois os resultados de rendimento dos alunos tendem a piorar, como foi estampado nas manchetes do Jornal Folha de São Paulo quando da divulgação dos resultados do SAEB/1999: *"Ensino básico tem queda de qualidade"* (22.11.2000- C5); *"Norte e Nordeste têm piora na qualidade de ensino"* (26.11.2000- C5). Numa reportagem do dia 22.11.2000, do mesmo jornal, o jornalista comenta sobre a constatação da queda da qualidade de ensino:

Essa constatação (da queda da qualidade do ensino) já foi anunciada em caráter reservado pelo Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, em uma reunião com secretários da Educação no Consed (Conselho Nacional de Secretários da Educação) na quarta-feira passada em Brasília" (Caderno C, p. 5)

O que é preocupante é que não percebemos nem nas análises efetivadas pelo SAEB, nem em comentários feitos acerca do sistema por secretários de Educação de estados e municípios, o questionamento ao Sistema Nacional de Avaliação em sua ação precípua que é dizer como está a qualidade da educação em diferentes estados e regiões brasileiras. Criticam-se aspectos de sua efetivação, no entanto não se questiona sua impossibilidade, ou antes, a impossibilidade de um

sistema tão abrangente conseguir retratar a qualidade da educação de estados e municípios, ainda mais quando estes estão ausentes das principais decisões relacionadas à sua concepção e planejamento.

Essa postura dos secretários de educação de estados e municípios é ainda mais preocupante, quando nos deparamos com outro objetivo do SAEB:

Propor uma estratégia metodológica em condições de articular e relacionar os resultados dos diversos trabalhos de pesquisa e avaliação já realizados ou em vias de implementação. (PILATI, 1994; p.15)

Não fica claro se as pesquisas dos estados e municípios inserem-se no referido objetivo, no entanto, ao lermos a reportagem do jornal Folha de São Paulo do dia 22.11.2000, vemos destacada a existência do Saresp (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar de São Paulo), que apresenta diferenças em relação ao SAEB, embora seja também baseado no rendimento dos alunos. Em Pernambuco, iniciou-se também um sistema de avaliação estadual, e certamente outros estados, se já não o fazem, farão o mesmo.

Nos documentos que analisamos, não percebemos, na metodologia empregada pelos SAEB, espaço para a articulação com os programas estaduais de educação, como podemos ver nos trechos abaixo:

“No ciclo de 1995 efetuou-se uma série de reformulações na perspectiva de aperfeiçoar técnica e metodologicamente o sistema, que merece ser apontada e destacada. Em primeiro lugar, foram redefinidas as séries objeto de medição (...) Foram desenvolvidos novos instrumentos para a coleta de informações consideradas relevantes: as características socioculturais e os hábitos de estudo dos alunos. Mais importante ainda, enfrentou-se o desafio de introduzir novas técnicas para aferição dos alunos. Em todas estas inovações, contou-se com a colaboração das Fundações Carlos Chagas e Cesgranrio, incorporadas na execução do SAEB/95 mediante acordos de cooperação técnica e convênios específicos.” (Relatório Final SAEB/95, 1998; p. 11)

Percebemos uma participação significativa das referidas fundações nas reformulações metodológicas, de natureza essencialmente técnica, sendo a perspectiva política uma função atribuída ao INEP/MEC, através da equipe do SAEB, o que fica subentendido nas expressões: “efetivou-se uma série de reformulações...”; “Foram redefinidas as ...”; “Foram desenvolvidos

novos instrumentos...”. Essa impessoalidade nos parece traduzir um direcionamento da equipe do SAEB. E os estados?

A exemplo do que ocorreu nas pesquisas anteriores, o SAEB/95 foi realizado com a indispensável colaboração e efetiva participação das equipes técnicas das Secretarias Estaduais de Educação na fase de planejamento da amostra e, principalmente, no desenvolvimento dos trabalhos de campo” (Relatório Final SAEB/95, 1998; p. 12) - grifo nosso

Vemos reiterada a perspectiva de participação dos estados, uma vez que os municípios não são nem citados, restrita aos processos de operacionalização, demonstrando que os objetivos do Sistema privilegiados na prática são os de caráter centralizador, enfatizando maior articulação entre a coordenação do SAEB e os estados no processo de efetivação dos “trabalhos de campo” das aferições, como é percebido na citação acima.

Essa prática centralizadora do sistema se coaduna de forma significativa com a política educacional que vemos em andamento, e que manifesta uma redução da participação da União em investimentos no Ensino Fundamental, mas, em contrapartida, avança no sentido de assumir papel determinante nas decisões referentes a esse nível de ensino, como demonstra Saviani (1999) de forma incontestada em sua análise do Plano Nacional de Educação elaborado pelo MEC:

Uma análise do conjunto do documento nos permite concluir que a proposta de “Plano” se limita a reiterar a política educacional que vem sendo conduzida pelo MEC e que implica a compressão dos gastos públicos, a transferência de responsabilidades, especialmente de investimento e manutenção do ensino para Estados, Municípios, iniciativa privada e associações filantrópicas, ficando a União com as atribuições de controle, avaliação, direção e, eventualmente, apoio técnico e financeiro de caráter subsidiário e complementar” (p. 84)

A análise feita por Saviani muito contribui para a leitura do papel que o Estado Brasileiro vem assumindo no setor educacional. Ao buscar as atribuições de avaliação e controle do Sistema Educacional, isentando-se o quanto possível de sua manutenção, assume um caráter centralizador, escamoteado através de ações de aparente teor democrático. Entre as ações que envolvem diretamente o Ensino Fundamental estão: a criação do Fundef, abordado no segundo capítulo desta dissertação, no qual evidenciamos as incoerências entre o discurso democrático e as ações concretas que vêm sendo implementadas por esse governo: os Parâmetros Curriculares

Nacionais (PCNs), acerca dos quais já desenvolvemos considerações também no referido capítulo, e o SAEB, objeto de nossa pesquisa.

São ações que afetam as escolas em vários sentidos: o Fundef, forçando salas superlotadas, pois a verba é distribuída proporcionalmente ao número de alunos matriculados, os PCNs, influenciando nos conteúdos, senão os da escola, os dos livros didáticos, ferramenta ainda fundamental dos professores, e o SAEB, articulado a estes, cumprindo o papel de monitorar a efetivação das atribuições dadas pela sociedade capitalista à escola.

Queremos neste ponto tratar do papel que o Sistema de Avaliação desempenha na política educacional do governo brasileiro e que já evidenciamos no capítulo dois desta dissertação. Sendo de natureza neoliberal, tende para um processo de privatização da educação, via recuo do Estado em sua responsabilidade pela manutenção do Ensino Fundamental, e embora a propaganda ideológica procure demonstrar que esse é o foco de investimento do governo, Saviani nos mostra consistentemente que o que aumentou foi a centralização das decisões, enquanto o investimento, em especial o financeiro, diminuiu.

Nesse processo de retirada do governo do investimento no Ensino Fundamental, as conclusões do SAEB, centralizadas nas fragilidades das escolas, como demonstramos acima, só tendem a reforçar o discurso e práticas que hoje presenciamos serem levados a efeito pela União.

As escolas são incentivadas a buscar alternativas para o enfrentamento dos mais diversos problemas: formação de docentes, dificuldades de infra-estrutura, material didático, dentre outros. O caminho indicado é o da parceria com a iniciativa privada, pois o governo federal declara não ter condições de resolver todos os problemas. Sua maior contribuição é fazer o diagnóstico via aferição de resultados. Dado o diagnóstico, as escolas devem procurar parceiros para resolver os entraves detectados na avaliação nacional, que, através dos relatórios das aferições, reforça essa perspectiva, como no trecho a seguir:

No SAEB/95, algumas evidências permitem apoiar essa postura. Um aspecto imediatamente relacionado com o de autonomia escolar é a gestão direta de recursos financeiros. Os dados evidenciam que entre as escolas que têm condições de captar e gerir seus próprios recursos e as que não têm essa possibilidade existe uma diferença de desempenho dos alunos de, no mínimo, 10%. (Relatório Final do SAEB/95, 1997, p. 156)

Ora, se a avaliação indica que o problema da educação está na escola, e se estas estão nos estados e municípios, a conclusão natural é que as mudanças devam ocorrer nesse nível de governo. É fato que tal avaliação é ação do governo federal, o que nos leva a pensar que tenda a

considerar os seus próprios interesses e, conseqüentemente, dos que detêm o capital em nosso país, como bem explica Saviani (1999, p. 01):

Na medida em que esse tipo de sociedade constitui, como seu elemento regulador, um Estado, conseqüentemente capitalista, a “política econômica” impulsionada por esse Estado, tendo em vista o desenvolvimento e a consolidação da ordem capitalista, favorecerá os interesses privados sobre os interesses da coletividade. Configura-se assim o caráter anti-social da “política econômica.”

Não estamos querendo dizer que apenas o governo federal atende aos interesses capitalistas, enquanto os governos de estados e municípios são comprometidos com os interesse da maioria da sociedade. O que desejamos destacar é que a política de avaliação nacional está vinculada aos interesses e objetivos de um governo que representa fundamentalmente a população privilegiada de nosso país, como procuramos demonstrar no Capítulo II.

Percebemos que não há nenhuma referência às políticas educacionais implementadas por estados, municípios e mesmo pela União. As análises localizam-se na escola e naqueles que nela atuam como se o contexto no qual se inserem não existisse. O máximo que se menciona de fatores não relacionados diretamente com o ambiente escolar são os hábitos de estudo dos alunos e a formação escolar dos seus pais. Constatamos que o entendimento acerca do que seria diagnosticar a situação educacional refere-se aos resultados apresentados pelos alunos, às características de profissionais que atuam na escola e as condições de infra-estrutura da mesma.

Dessa forma, embora em seu desenho o SAEB apresente contradições internas entre objetivos e encaminhamento de ações, vimos que prepondera uma concepção de avaliação de caráter centralizador, considerando de forma técnica os resultados e variáveis, não entrando em questões de ordem política, isto é, de política governamental. A política da escola é que é muito questionada e mesmo apontada como a grande responsável pelos resultados negativos dos alunos, em detrimento da capacitação dos professores e diretores e mesmo das condições estruturais da escola e sócio-econômicas dos alunos.

Outro exemplo que reforça nossa análise refere-se ao tratamento dado, nos documentos pesquisados, às desigualdades existentes no país, seja entre as regiões, seja entre os estados de uma mesma região, que são evidenciadas em trechos como este:

Essas diferenças podem ser observadas na própria geografia econômica brasileira. As diferenças entre os estados, dentro de cada série, correspondem, aproximadamente a um ciclo completo de estudos (três ou quatro anos). Por exemplo, na escala de proficiência em Matemática, a distância que separa os alunos da 8ª série do Maranhão, com 215 pontos, dos alunos do Distrito Federal com 275 pontos, é maior que a distância que separa a média nacional em Matemática dos alunos da 8ª série (253) da média nacional em Matemática dos alunos da 3ª série do Ensino Médio (290). (Relatório Final SAEB/95, 1997; p. 155)

Analisando essa desigualdade, o documento procura demonstrar que as causas de semelhante disparidade não estão em fatores isolados, podendo antes ser encontradas no processo organizacional da escola:

“a coesão da equipe em torno de objetivos, a valorização do ensino e da aprendizagem dos alunos, a presença e a participação dos pais, o estilo da gestão que compartilha discussões contribuem, em grande parte, para o melhor desempenho escolar, independentemente do nível sócioeconômico dos alunos e de outros fatores externos” (Ibid., p. 156)

Ou seja, novamente a idéia preponderante nas análises dos responsáveis pelo SAEB é que a grande responsável pelo sucesso ou fracasso do aluno é a escola e seus agentes diretos, o que nos leva a entender o sentido da perspectiva apresentada por Pestana (1999, p. 67): *para que o sistema seja transparente, é necessário responsabilizar os diversos agentes do sistema educacional pelos produtos e resultados apresentados pelo sistema de ensino brasileiro.*

Vemos aqui exemplificada a transposição que Gentili (1994) afirma ter acontecido no debate acerca da democratização da educação, na lógica de um governo neoliberal, ou seja, substituiu-se a idéia de igualdade que a democracia traz pela idéia de qualidade, que diferentemente da perspectiva democrática, direciona-se para o alcance dos objetivos expressos nos currículos instituídos, o que, como analisa Sacristán (1998, p. 108), é explicado

não só pelo interesse político básico de controlar a educação como sistema ideológico, mas também pela necessidade técnica ou administrativa de ordenar o próprio sistema educativo, o que é uma forma tecnificada de realizar a primeira função.

Ao apresentar análises do porte acima referido, em relação às desigualdades regionais, ou mesmo ao justificar os fatores responsáveis pelo sucesso ou fracasso dos alunos, o Sistema de

Avaliação em estudo atende a objetivos de manutenção das atuais políticas educacionais, uma vez que não questiona o contexto que origina as desigualdades, centrando-as em aspectos restritos da prática escolar. Articula-se, assim, com o pensamento preponderante no governo federal, sem questionar as bases de sua argumentação, antes reforçando-as.

Esse Sistema Avaliativo não pode, portanto, dar a transparência que a maioria da sociedade deseja para entender a situação da educação em nosso país e dificilmente contribuirá para a superação do discurso ideológico instituído, uma vez que está em consonância com as demais políticas educacionais implementadas.

Não queremos passar uma visão determinista sobre o sistema em estudo, como se o mesmo fosse definidor, por si só, de uma realidade educacional que tende a excluir de diferentes formas os desfavorecidos da população brasileira. Sabemos que a escola não apenas reproduz, mas, também *é local de desenvolvimento da consciência crítica da realidade* (VEIGA, 1995; p. 21)

Além dessa análise dos objetivos e formas de implementação do sistema de avaliação, a leitura dos documentos evidenciou outra categoria que nos permitiu adentrar a lógica de sua avaliação e muito contribuiu para uma visão mais detalhada do processo de aferição efetivado, possibilitando-nos analisar a contribuição ou não do SAEB para práticas de avaliação excludentes e classificatórias – a categoria quantidade/qualidade.

A categoria quantidade/qualidade

A categoria quantidade/qualidade surgiu no processo de análise de conteúdo dos documentos referentes ao SAEB, os quais estão listados no capítulo referente à metodologia. A qualidade da educação é apresentada como prioridade e justificativa maior da implementação do SAEB, chamando-nos a atenção o fato de quantidade ser um termo pouco explicitado nos referidos documentos.

Discutimos, no Capítulo II a qualidade buscada pelo governo brasileiro, de orientação neoliberal, ou seja, relacionada ao atendimento dos reclamos do capital (mercado). Isso vimos nas considerações de Silva (1995), ao demonstrar que a política educacional deve ser entendida como parte de um processo mais amplo que faz com que noções de igualdade e justiça social

cedam lugar para noções de produtividade e “qualidade”, está colocada entre aspas porque essa concepção não se coaduna com a visão de qualidade democrática, ou seja, qualidade igual para todos. Vejamos como aspectos da qualidade atribuída pelo SAEB à educação brasileira, que nos ajudam a entender as contribuições dessa avaliação para o alcance dos objetivos das políticas do governo federal.

A qualidade evidenciada pelo sistema de avaliação relaciona-se aos resultados alcançados pelos alunos, definida como uma das dimensões do mesmo:

aferir conhecimentos e habilidades dos alunos, nas diversas áreas do saber, mediante a aplicação de provas, não com a intenção de “avaliar” o aluno, senão com a finalidade de ponderar a qualidade e competência do ensino ministrado (Relatório Final SAEB/95, 1997; p. 11)

Temos então que a qualidade da educação é avaliada por meio do desempenho dos alunos em testes objetivos de rendimento, o que de pronto nos indica a opção por uma prática de cunho quantitativo para definir a qualidade da educação.

Os dados apresentados pelo SAEB são basicamente os seguintes::

1. médias dos alunos nos testes de rendimento, em relação às variáveis;
2. posicionamento dos alunos nas escalas de proficiência a partir do desempenho demonstrado.

Aspectos quantitativos/qualitativos no tratamento das médias de rendimento e sua relação com as variáveis

No Relatório Final do SAEB/95, as médias de rendimento são apresentadas sempre relacionadas a uma variável, com os dados quantificados em tabelas e a análise expressa em parágrafos curtos, com linguagem simples, deixando ver mais constatações que interpretações analíticas dos mesmos. Os comentários mais extensos ocupam dois ou três parágrafos.

Ao considerar o aproveitamento médio em relação às características dos diretores, a análise feita é apresentada a partir de dois tópicos, nos quais são apresentadas inúmeras variáveis:

- Perfil dos diretores, sendo o aproveitamento médio colocado em relação à escolarização do diretor, participação do diretor em treinamentos, forma de acesso ao cargo de diretor.
- Organização e funcionamento da escola, considerando o desenvolvimento do projeto pedagógico, existência de conselho, frequência de reuniões do conselho, existência de conselho de classe, fontes de captação de recursos, dentre outros.

Quanto ao funcionamento da escola, encontramos o seguinte:

Pode-se verificar, na tabela a seguir, que os alunos de escolas que elaboraram seu próprio projeto pedagógico apresentam aproveitamento um pouco mais elevado.

APROVEITAMENTO MÉDIO, SEGUNDO DESENVOLVIMENTO DO PROJETO
PEDAGÓGICO PARA O ANO LETIVO, POR SÉRIE E DISCIPLINA
BRASIL, 1995

A Escola desenvolveu Projeto Pedagógico	Leitura			Matemática		
	Série			Série		
	4 ^a	8 ^a	3 ^a	4 ^a	8 ^a	3 ^a
Sim, da Secretaria	48,8	62,9	65,6	28,5	31,9	34,4
ou Conselho						
Sim, elaborado pela	50,7	67,3	66,8	30,5	37,4	36,5
Escola						
Não	46,8	64,8	64,0	27,0	34,5	33,8

Pontuação verdadeira - SAEB

Não encontramos outros comentários acerca do projeto pedagógico, que permitam uma compreensão acerca de que concepção foi considerada no documento. O que nos chamou a atenção foi, no título da tabela ver evidenciado “para o ano letivo”, como se o projeto pedagógico estivesse preso ao calendário escolar. A indicação de diferentes procedências dá margem para o entendimento de projeto pedagógico como plano de ensino ou curricular, descartando a abrangência que ele tem recebido como ação coletiva no processo de construção da identidade da escola.

Na leitura que é feita da tabela acima, percebemos o predomínio dos aspectos quantitativos sobre os aspectos qualitativos na análise dos dados, uma vez que os indicadores de percentuais não são trabalhados, comprometendo o entendimento da relação entre a variável proposta e o desempenho do aluno.

Ao relacionar o desempenho com as características dos professores, as variáveis são organizadas em dois tópicos:

- perfil dos professores, considerando as variáveis sexo, nível de escolaridade, participação do professor em treinamentos, ingresso via concurso, tipo de vínculo trabalhista.
- Prática docente, considerando a elaboração do plano de ensino, desenvolvimento do conteúdo previsto, tempo dedicado às atividades de ensino, adoção de livro didático, dentre outras.

Quanto à prática docente destacamos o seguinte:

As médias de aproveitamento dos alunos de professores que participaram de cursos de capacitação tendem a ser maiores do que daqueles cujos professores não participaram de atividades de capacitação, embora essa diferença seja bem pouco relevante, pois, no melhor dos casos, significa 2 pontos percentuais na escala.

**APROVEITAMENTO MÉDIO DOS ALUNOS, SEGUNDO A PARTICIPAÇÃO DO PROFESSOR EM TREINAMENTOS, POR SÉRIE E DISCIPLINA
BRASIL, 1995**

Participação em treinamentos	Leitura			Matemática		
	Série			Série		
	4 ^a	8 ^a	3 ^a	4 ^a	8 ^a	3 ^a
Sim	49,8	67,1	66,9	30,4	37,1	36,4
Não	48,9	65,5	65,3	28,3	35,3	35,4

Pontuação verdadeira - SAEB

Vemos novamente a preponderância dos aspectos quantitativos sobre os qualitativos, pois o comentário atém-se a constatar o fato, sem que sejam feitos maiores comentários acerca das implicações da formação continuada no rendimento dos alunos. Somente nas conclusões do documento, encontramos a seguinte reflexão:

(...) Considerando os volumosos recursos investidos na área de capacitação (cerca de 50% dos alunos do País estudam com professores e diretores que foram treinados em 1995), talvez seja hora de repensar o conjunto de estratégias nacionais de formação e de capacitação. Dadas as consistentes evidências referentes à incidência positiva da formação do docente no desempenho do aluno, não seria o caso de se reorientar o conjunto de investimentos nessa direção? (SAEB/95: Resultado Final, 1998, p. 159)

Dentro dessa lógica de análise, é feita uma relação de causa e efeito, ou seja, como o rendimento dos alunos manifestou-se praticamente inalterado em função da participação dos professores e diretores em cursos de capacitação, a conclusão é de que os mesmos são desnecessários. Cremos que uma reflexão dessa natureza, ao ater-se às evidências quantitativas, desconsidera os aspectos qualitativos da realidade, e assim, compromete um necessário processo de valorização dos profissionais da educação, pelo oferecimento de oportunidades de formação continuada.

Ao indicar investimentos na formação acadêmica, não é considerada a realidade de milhares de profissionais que estão há anos distantes da academia e, mais, desconsidera-se que, uma sociedade onde o conhecimento está em permanente mudança, aqueles cuja missão é lidar com esse conhecimento necessitam ter garantidos os investimentos na área. Os dados podem levar à necessidade de que sejam repensadas as políticas de formação em serviço, não que seja relegada a segundo plano em relação à formação acadêmica, pois uma não substitui a outra.

Ao serem trabalhadas as médias de desempenho em relação às características dos alunos, são considerados dois tópicos:

- características sócio-culturais, considerando as variáveis idade, sexo, nível de instrução de pai e mãe, estrutura familiar, conversas em casa sobre o que acontece na escola, faltas às aulas, compra de jornal na casa, horas diárias de audiência à TV, dentre outras.
- Hábitos de estudo e opiniões sobre as disciplinas avaliadas, considerando o gosto pela leitura, uso de jornais e revistas nas lições de casa, leitura de livros como lição de casa, gosto pela Matemática, dentre outras.

Em relação às características socioculturais, destacamos:

Como mostram as tabelas seguintes, não se observam diferenças significativas no aproveitamento dos alunos quando relacionado ao número de dias que deixaram de freqüentar as aulas

APROVEITAMENTO MÉDIO DA 4ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL,
SEGUNDO DIAS QUE OS ALUNOS FALTARAM ÀS AULAS NO ANO,
POR SÉRIE E DISCIPLINA
BRASIL, 1995

Disciplina	4ª série		
	Não faltou	Faltou 5 dias	Faltou 15 dias
Leitura	48,4	49,9	50,1
Matemática	29,4	29,7	29,3

Pontuação verdadeira - SAEB

Tabela 6.13
APROVEITAMENTO MÉDIO, SEGUNDO DIAS QUE OS ALUNOS
FALTARAM ÀS AULAS, POR SÉRIE E DISCIPLINA
BRASIL, 1995

Série	Disciplina	Não faltou	Faltou 5 dias	Faltou 15 dias
8ª	Leitura	63,6	66,7	67,0
	Mat.	34,2	37,1	35,4
3ª	Leitura	64,2	66,3	66,8
	Mat.	37,6	36,1	36,1

Pontuação verdadeira - SAEB

Não são expressas maiores considerações acerca da constatação feita, deixando transparecer a idéia que não existe relação entre a freqüência do aluno às aulas e o aproveitamento que este possa obter em termos de aquisição de conhecimentos na escola. E, mais, o percentual dos que declaram ter faltado 15 dias ou mais chega a cerca de 40% na 8ª série, embora diminua na 4ª série ficando em torno de 23%. Fica o questionamento em relação ao real significado da escola para o aprendizado do aluno.

Além das médias, temos a demonstração do posicionamento dos alunos nas escalas de proficiência, que possibilitam também a percepção de elementos quantitativos e qualitativos.

Ao apresentar as escalas de proficiência, o Relatório Final do SAEB/95 parte da concepção de que o conhecimento não se dá de forma exterior ao indivíduo, nem é construído independente da realidade e dos demais indivíduos. A aprendizagem é, portanto, condicionada por dois fatores básicos: os esquemas anteriores que o indivíduo já construiu e a interação com o meio físico e social.

A partir dessa concepção, as escalas de proficiência, são apresentadas como estratégia alternativa de aferir parcialmente esse processo de construção do conhecimento. *Proficiência* é entendida como um conjunto de habilidades, apresentado em uma escala contínua, evidenciadas pelo desempenho dos alunos nas disciplinas específicas: o que sabem, compreendem e são capazes de fazer.

No documento SAEB/97: Primeiros resultados, encontramos o seguinte:

Uma escala é uma maneira de ordenar medidas de acordo com valores arbitrados (...) A teoria estatística utilizada no SAEB permite a construção de uma escala para cada disciplina, que engloba as três série avaliadas e ordena o desempenho dos alunos em um *continuum* (do nível mais baixo para o mais alto). (p. 5)

Como demonstramos no Capítulo III de nosso estudo, o processo de construção das escalas, segue quatro passos principais. Inicia-se com a hierarquização dos conteúdos por série e disciplina, que são colocados em um *continuum* de dificuldades; formulam-se testes a partir dessa

Matriz Referencial de Conteúdos e Habilidades que são aplicados aos alunos.

É feita então uma análise estatística dos itens respondidos pelos alunos, considerando o nível de dificuldade do item, os acertos e erros e o acerto casual. A partir daí são montadas as escalas de proficiência. Nelas são organizados níveis de proficiência que correspondem ao nível de complexidade dos conteúdos exigido em cada item.

Nesses níveis são identificados itens âncoras, ou seja, aqueles que em qualquer ponto da escala são, ao mesmo tempo, respondidos corretamente por uma minoria de alunos situados no ponto imediatamente inferior a eles e pela quase totalidade dos situados no ponto imediatamente superior, os quais vão servir de base para a interpretação das escalas.

Uma das maneiras de se obter informação sobre o grau de equidade e de efetividade existente na aprendizagem dos alunos é a verificação das porcentagens de alunos de cada série que estão acima de cada nível de desempenho nas escalas, uma vez que é desejável que a maior parte, senão a totalidade dos alunos, apresente desempenho semelhante. (SAEB/97 – Primeiros Resultados, 1999; p. 11)

Na análise do desempenho do aluno segundo o nível de proficiência, os aspectos qualitativos são pouco referidos, sendo apresentadas algumas constatações e comentários acerca das informações obtidas. Um exemplo disso é o tópico do Relatório do SAEB/ 97 que trata da análise do desempenho dos alunos segundo o nível de proficiência.

Em um primeiro momento é apresentado um quadro que visa facilitar o entendimento dos resultados obtidos e, a partir da contribuição de diversos especialistas e das Matrizes Curriculares de Referência da Avaliação, apresenta uma associação entre os ciclos escolares (e os desempenhos mínimos ou básicos que a eles correspondiam) e os níveis de proficiência da escala do SAEB/97, que, segundo o documento, retrata o desempenho real dos alunos.

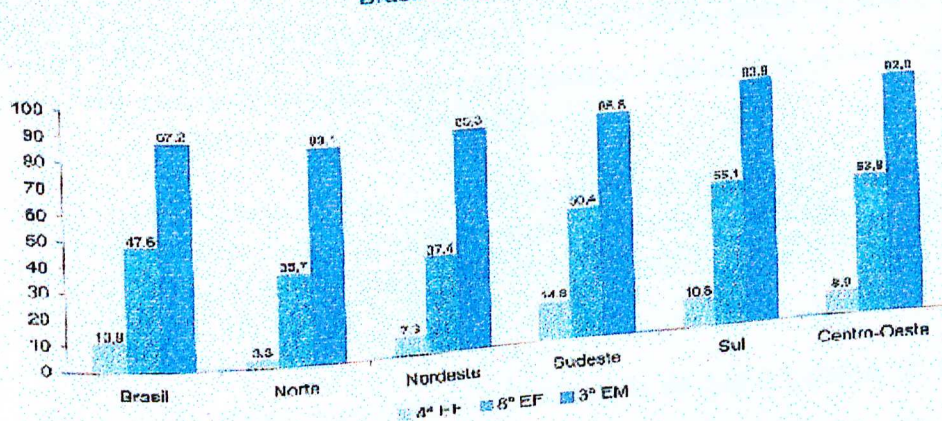
Quadro 1: Relação entre níveis de proficiência e ciclos dos níveis de ensino

Nível de proficiência – escala Saeb/97	Matemática	Língua Portuguesa	Ciências (Física, Química e Biologia)
	Ciclo e nível de ensino	Ciclo e nível de ensino	Ciclo e nível de ensino
100	Não significativo	Até a metade do 1º ciclo do Ens. Fund.	Até a metade do 1º ciclo do Ens. Fund.
175	Até a metade do 1º ciclo do Ens. Fund.	Até o final do 1º ciclo do Ens. Fund.	Até o final do 1º ciclo do Ens. Fund.
250	Até o final do 1º ciclo do Ens. Fund.	Até o final do 2º ciclo do Ens. Fund.	Até a metade do 2º ciclo do Ens. Fund.
325	Até o final do 2º ciclo do Ens. Fund.	Até o final do Ens. Médio	Até o final do 2º ciclo do Ens. Fund.
400	Até o final do Ens. Médio	Além do final do Ens. Médio	Até o final do Ens. Médio

Não percebemos, nas análises apresentadas no documento, tentativa alguma de interpretação da relação estabelecida com aspectos do currículo, ficando o documento restrito a explicações acerca das associações e as formas de organização do sistema educacional em séries ou ciclos.

O documento apresenta ainda, dentro deste tópico, nove gráficos mostrando para cada série avaliada, a porcentagem de alunos que ultrapassa os níveis de proficiência das escalas em cada área de conhecimento avaliada. Alguns exemplos de gráfico:

Gráfico 2: Porcentagem de alunos acima do nível 250 na escala de Matemática Brasil e Regiões, 1997



Fonte: MEC/INEP/DAEB

Gráfico 2: Porcentagem de alunos acima do nível 250 na escala do Ciências Brasil e Regiões, 1997

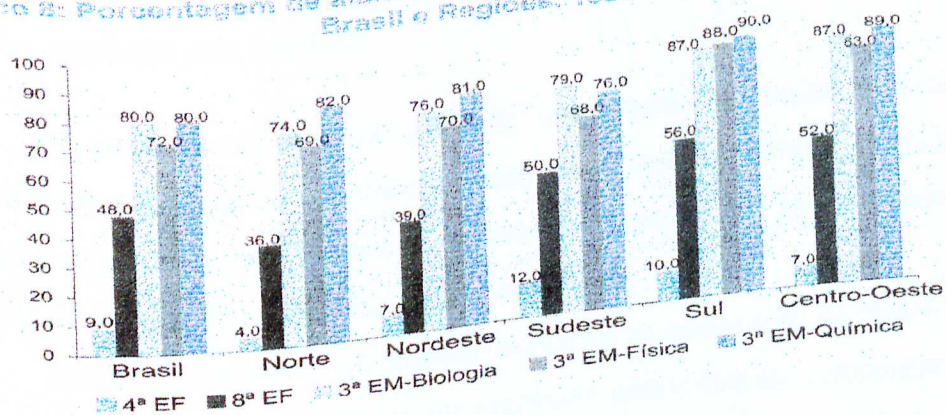
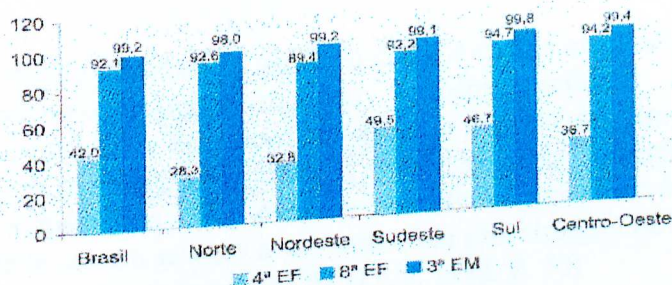


Gráfico 4: Porcentagem de alunos acima do nível 175 na escala de Língua Portuguesa Brasil e Regiões. 1997



Fonte: MEC/INEP/DAEB

Os comentários acerca dos dados, são em sua maioria assim expressos :

Para análise dos resultados de proficiência em Matemática, pode-se afirmar que:
 . Quanto ao nível de proficiência 175,

As maiores porcentagens de alunos da 4ª série acima desse nível encontram-se nas regiões Sul e Sudeste, indicando maior efetividade do ensino nessas regiões do que nas demais e sendo um claro exemplo das desigualdades regionais brasileiras.. (p. 13)

Ao final do tópico encontramos a constatação de que a garantia de aprendizagem para todos ainda é um desafio para o sistema educacional brasileiro, indicando que:

É fundamental avaliar a qualidade dos recursos de ensino que estão sendo utilizados e até mesmo rever as propostas curriculares em vigor, pois somente com base neste conhecimento é possível definir e interpretar alternativas de intervenção que ampliem os níveis de aprendizagem em todas as disciplinas avaliadas pelo SAEB/97.

Os pontos destacados são avaliação dos recursos de ensino e revisão das propostas curriculares. Como não fica clara a concepção de currículo defendida, evidenciando-se apenas os conteúdos de ensino, uma vez que é em torno dos mesmos que giram os testes de rendimento, consideramos vaga a sugestão para revisão curricular.

Apesar de concentrar seu processo avaliativo na apropriação de conteúdos de ensino pelo aluno, não encontramos comentários que expressem uma crítica aos componentes ideológicos dos conteúdos trabalhados, sendo enfatizada a base psicológica, em relação ao processo de conhecimento, ficando os aspectos culturais e sociais em segundo plano, para não dizermos ausentes, na fundamentação das áreas avaliadas.

Estabelecer conhecimentos a serem avaliados em nível nacional não pode ser uma tarefa burocrática, restrita a grupos de especialistas de áreas de conhecimento, pois

O desenvolvimento do saber em geral e o de cada campo especializado não supõe apenas incremento quantitativo, mas também mudanças profundas nos paradigmas científicos e de criação que guiam a geração do saber, isto é, muda o conceito do que se entende por saber. A relativização do conhecimento que tudo isso implica é mais uma dificuldade na hora de selecionar os componentes do currículo e deve ser um aspecto a ser levado em consideração na seleção cultural que se proporcione aos alunos. (SACRISTÁN, 1998, P. 70)

Evidencia-se, no SAEB, uma análise predominantemente estatística, pouco considerando aspectos curriculares, uma vez que o sistema de avaliação centra-se no desempenho do aluno.

Destacamos a natureza extremamente quantitativa do processo de avaliação que o sistema adota, não apenas por ter como fontes principais os testes objetivos de rendimento dos alunos, como foi mostrado no capítulo III, mas por transformá-los em um sem número de outros cálculos que se traduzem em diversos gráficos. É como se as opções dos alunos ao escolherem as respostas para as questões dos testes não tivessem um contexto de produção. O que se consideram são números, construídos a partir de fórmulas estatísticas, que vão resultar em médias, seja de rendimento, seja de proficiência em relação à escala construída arbitrariamente, uma vez que não existe escalonamento natural de conhecimento.

Ao tomar como referência básica o aproveitamento médio dos alunos, ainda que sejam considerados itens de aprendizagem correspondentes que descrevem aspectos de conhecimento demonstrados pelos mesmos, o que se obtém na verdade são probabilidades com poucas possibilidades de dar conta do efetivo aprendizado do aluno, ou seja, o acerto ou erro nas questões propostas não dão consistência para que se afirme a posse ou não desse conhecimento pelo aluno.

Luckesi (1984, p. 06), tratando do cálculo das médias como forma de dizer do aprendizado dos alunos, enfatiza que o médio não pode ser um médio de notas, mas um mínimo necessário de aprendizagem que envolva a retenção de informações e a capacidade de estudar, refletir, pensar e dirigir as ações com adequação e saber, elementos fundamentais para se viver e exercer a cidadania. O autor exemplifica de maneira interessante a dificuldade de, pela média, dar-se conta de dizer do conhecimento do aluno:

Jocosamente poderíamos dizer que um aluno numa escola de pilotagem de Boings pode ser aprovado com o seguinte processo: aprendeu excelentemente a ascender o avião e portanto obteve nota 10 (dez); aprendeu muito mal a aterrissar o avião e obteve nota dois; somando-se os dois resultados, têm-se um total de doze pontos, com uma média aritmética no valor de 6 (seis). Esta nota é suficiente para ser aprovado, pois está acima dos 5 (cinco) exigidos normalmente. Quem de nós (eu, você e muitos outros) viajaria com este piloto? (1984, p. 6)

A questão não é dizer se o aluno tem capacidade para aprender, e sim dizer se ele sabe ou não pilotar a partir de parâmetros tão frágeis, que não traduzem, se é possível traduzir por números, o conhecimento por ele adquirido.

Essa perspectiva de qualidade centrada em resultados quantitativos vem juntar-se a outras práticas de pesquisa também utilizadas para dizer como está a qualidade da educação brasileira, tais como o Censo Escolar, taxas de analfabetismo, reprovação, evasão, números que, embora não devam ser desconsiderados, por si só não dão conta de traduzir os verdadeiros sintomas que afetam o sistema educacional, frutos de uma sociedade extremamente desigual e discriminatória.

Apesar da ênfase no quantitativo, encontramos nos documentos por nós analisados a preocupação em dar ao SAEB uma conotação qualitativa, no sentido de envolver não apenas os resultados, mas, também, outros aspectos do currículo, como no seguinte objetivo:

discutir as propostas curriculares, identificando os pontos que apresentam maiores deficiências quanto à relação entre rendimento e formação dos professores, ou que devem ser redimensionados quanto ao conteúdo e momento mais propício em que devem ser tratados, tendo em vista o desenvolvimento intelectual das crianças (PILATI, 1994; p. 15)

A leitura do objetivo acima apresentado, se feita de forma focalizada, sem considerar todo o desenho do sistema, indica uma preocupação em trabalhar com diferentes aspectos do conhecimento pedagógico. No entanto, como já evidenciamos anteriormente, toda análise é centrada no rendimento dos alunos em testes objetivos, o que nos remete a outro propósito:

“conhecer e construir parâmetros de rendimento dos estudantes quanto aos aspectos cognitivos das propostas curriculares” (Ibidem)

Temos evidenciado que, embora seja um objetivo entre outros, na verdade constitui-se o cerne do processo de aferição, cujos resultados, divulgados nos relatórios, demonstram

claramente a perspectiva quantitativa de avaliação, tendo como referência o rendimento dos alunos transformados em médias cuja missão prioritária é dar o diagnóstico da qualidade educacional brasileira. Embora os propositores do SAEB reconheçam as limitações de se tentar medir algo tão dinâmico como o rendimento dos alunos, encontram uma maneira de fazê-lo:

O desempenho do aluno é, evidentemente, bastante abrangente, e o SAEB não é capaz ainda, de medir vários aspectos nele contidos – principalmente atitudes, aspectos afetivos e valores – que fazem parte do agir educacional, objetivo da escola. Mas o desempenho do aluno em termos de aprendizagem de conteúdos e de aquisição de habilidades e competências **é passível de medição**. (PESTANA, 1998; p. 67) (grifo nosso)

Medir o conteúdo, as habilidades e competências adquiridas é a preocupação central do sistema, uma vez que a partir dessa medida, acreditam poder dizer como está a qualidade do ensino, pois a lógica predominante é a avaliação de resultados.

Pouco importa que filósofos da ciência afirmem o absurdo de se defender haver uma, e apenas uma forma correta de responder uma pergunta (...) Na verdade, nada nos garante que o aluno que recebeu uma nota dez saiba mais do que aquele ou aquela que alcançou a nota cinco. Pode significar apenas que das questões perguntadas na prova e consideradas as mais importantes pelo formulador da prova, um dos alunos tenha respondido a todas e o outro, apenas à metade das perguntas, de acordo com o que o professor considera respostas certas. (GARCIA, 2000; p. 41)

Considerando as argumentações de Garcia e pesquisas de Sacristán (1998), Luckesi (1994), Hoffmann (1997) e Lima (1996), questionamos a possibilidade de testes objetivos qualificarem de forma isenta de valores ideológicos, pedagógicos, psicológicos, sociais e econômicos o rendimento apresentado por alunos submetidos a aferições dessa ordem.

Como no processo de leitura analítica dos relatórios do SAEB encontramos alguns exemplos de questões de prova aplicadas aos alunos, acreditamos ser relevante analisar algumas delas, o que contribui para uma compreensão mais fundamentada do processo de aferição que o Sistema realiza.

Análise de exemplos de questões de prova do SAEB

As questões analisadas foram retiradas do Anexo III do documento SAEB/97 – Primeiros resultados, envolvendo as Áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências dentro dos níveis de proficiência correspondentes ao desempenho mínimo esperado dos alunos ao final das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. Escolhemos questões que exemplificam níveis e conhecimentos diferenciados em cada área.

Como já relatamos no capítulo de metodologia, consideraremos em nossa análise os seguintes aspectos:

1. Construção das questões, quanto aos aspectos técnicos de elaboração.
2. Grau de dificuldade em relação ao desenvolvimento cognitivo do aluno, considerando a base epistemológica anunciada nos documentos analisados.
3. Adequação à proficiência que se desejava verificar, considerando os descritores propostos para cada série do Ensino Fundamental avaliada, dentro das áreas de conhecimento privilegiadas nos testes.

Entendemos que existem diferentes maneiras de se obter informações acerca do desempenho dos alunos, tais como exercícios orais e escritos, observação e registro de atitudes, testes de controle de proficiência... Todas essas práticas estão permeadas por processos de seleção e elaboração das informações a serem coletadas, cujo resultado será objeto de um juízo emitido e conseqüente atribuição de qualificação.

Sacristán (1998) chama a atenção para o fato de os aspectos técnicos de como realizar uma avaliação serem secundários ao processo de sua definição e elaboração. Para ele, as questões educativas básicas que a avaliação coloca se referem a dois aspectos fundamentais:

- a) Como se configura, social, institucional, subjetivamente e no currículo, o conteúdo e os processos considerados essenciais;
- b) Que conseqüências têm para o aluno, para o ambiente social, para o clima da classe, para a instituição, a utilização e publicidade da informação obtida a respeito do primeiro ponto.

Os procedimentos de avaliação são vistos, assim, como elementos mediadores da natureza da informação a ser recolhida, de conteúdos e aprendizagens considerados válidos e, desse modo,

A idéia implícita de aprendizagem ideal pode vir para o professor não tanto pela consideração explícita do peso e importância epistemológica ou educativa de determinados conteúdos e procedimentos essenciais de aprendizagem, mas como uma consequência indireta do rendimento ou produtos possíveis inerentes às tarefas acadêmicas dominantes, assim como pelos procedimentos de avaliação que lhe são oferecidos como técnicas valiosas de valorizar tais rendimentos (SACRISTÁN, 1998; p. 332)

Ao valorizar testes objetivos, a mensagem que o SAEB passa é que, por meio deles, pode-se qualificar processos de conhecimento pela maneira como são aferidos, acompanhada de justificativas de rigor e precisão, objetividade, enfim, cientificidade. E mais, *uma prova objetiva do tipo verdadeiro-falso desperta uma imagem de rigor, uma facilidade de correção e uma segurança do juízo de avaliação que se desprende desse processo* (SACRISTÁN, 1998; p. 333)

O esquema mediador da técnica de avaliação utilizada pode atuar tanto no momento de decidir qual a informação relevante no sujeito a ser testado, como no momento de decidir que tipo de rendimento se considera de qualidade e irá constituir o conteúdo e o procedimento de um exame. Destacamos que uma forma dominante de avaliar tem sérias implicações na forma de ensinar e aprender no interior das escolas.

Retomamos aqui as considerações de Barriga (2000, p.68), ao enfatizar a violência epistemológica que subjaz a esse tipo de instrumento, uma vez que, entre a seleção do atributo a ser verificado e a definição das ações para operacionalizá-lo e reconhecê-lo, existe uma independência total, não mediada de maneira consistente por uma fundamentação conceitual. Ainda mais quando quem define as operações consideradas como válidas para detectar a presença do atributo ou aprendizagem, não está vivenciando, na escola, o processo educativo, como no caso dos que elaboraram os testes do SAEB.

Estudos como o de Lima (1996), Hoffmann (1997), Freitas (1995) dentre outros, demonstram as implicações de modelos eminentemente quantitativos no processo de avaliar o trabalho escolar, usados acriticamente pelo SAEB, como demonstraremos na análise dos exemplos de questões dos testes desse Sistema.

Por serem questões de múltipla escolha, com uma resposta correta, na análise de sua construção contamos com a contribuição de FELICE (1998; p. 47), que apresenta uma síntese acerca dos critérios de construção de uma questão dessa natureza. Dentre os aspectos que a referida autora aborda, consideramos em nossa análise:

- A necessidade de criar opções alternativas sobre a opção principal que sejam ao mesmo tempo plausíveis e indubitavelmente falsas, sem contar que a(s) alternativa(s) corretas não podem deixar margem de dúvida.
- Se bem elaboradas, podem exigir do sujeito testado processos mentais mais elaborados e não apenas reconhecimento.
- Quanto à disposição gráfica, as opções devem apresentar igual extensão, evitando que o aluno se sinta atraído por aquela que, aparentemente, contenha uma explicação mais detalhada do problema.
- Ter enunciado claro, objetivo, redigido em ordem direta, limitado aos aspectos mais relevantes do programa de ensino que norteia sua elaboração, considerando-se, sempre, as habilidades intelectuais que se espera que o sujeito testado possua e as operações mentais que lhe serão exigidas.

Ao definir *competências cognitivas*, evidencia-se uma concepção teórica de conhecimento de base cognitivista, pois são entendidas como modalidades estruturais da inteligência, utilizadas pelo sujeito para estabelecer relações com e entre o que deseja conhecer. Também as habilidades instrumentais, referentes ao saber fazer, decorrem de forma direta do nível das estruturas mentais já adquiridas que se transformam em habilidades.

A categorização das competências em três níveis – básico, operacional e global – que se configuram como um crescendo de complexidade das estruturas mentais, embora não seja referida no documento, revela uma semelhança significativa com os estágios de desenvolvimento piagetianos.

Chama-nos a atenção a forma de apresentação do enunciado das competências referentes a cada nível – iniciado por verbos –, o que lembra a preocupação de Bloom em categorizar conhecimentos a partir dos verbos empregados, cuja base epistemológica é empirista, ou mesmo a concepção de currículo como um rol de conhecimentos a serem passados para os alunos.

Reiteramos que os descritores de cada área foram resultantes do cruzamento entre conteúdos e competências, expressando a totalidade dos indicadores necessários para a construção de itens que compõem os testes do SAEB.

Análise das questões de Matemática

Os pressupostos que norteiam a Matriz Curricular de Matemática são:

- A Matemática é vista como ciência construída pela humanidade, não como um saber pronto e acabado;
- O conhecimento matemático se dá por aproximações sucessivas a partir do significado que o mesmo tem para os sujeitos; resulta, portanto, das relações que se consegue estabelecer com o cotidiano e com as demais áreas de conhecimento;
- A avaliação deve aproximar-se o mais possível do processo de aprendizagem, contemplando diferentes procedimentos de solução, não se atendo a métodos únicos, não desprezando as soluções por aproximação e não se limitando a avaliar um único conceito ou procedimento

São apresentados 74 descritores (D) de Matemática para a 4ª série do Ensino Fundamental, envolvendo Geometria, Medidas, Números, Operações e Estatística. Os descritores são antecedidos por verbos e relacionados aos níveis correspondentes. Por exemplo:

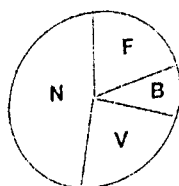
Um dos descritores de Estatística é:

(D)71- Construir representações gráficas, tais como: listas, tabelas simples e de dupla entrada e gráficos

Destacamos esse descritor pois relaciona-se com a seguinte questão:

O gráfico mostra os alunos da escola que preferem cada esporte: futebol (F), vôlei (V), natação (N) ou basquete (B).

Podemos concluir que:



- (A) o mais popular é o futebol*
- (B) mais da metade dos alunos preferem vôlei*
- (C) o mais popular é a natação*
- (D) ninguém joga basquete*

Segundo o documento SAEB/97: Primeiros Resultados, os alunos relacionados ao nível de proficiência 250, no qual se encontra a questão, dentre outras coisas:

- interpretam gráficos de barra e de setor e identificam o gráfico mais adequado para representar uma dada situação;
- adicionam e subtraem frações de mesmo denominador e conhecem números naturais na forma fracionária.

Chama-nos a atenção o fato de a questão guardar uma relação quase direta com os conhecimentos esperados no nível para o qual foi formulada, evidenciado no descritor acima referido. É como se, ao respondê-la corretamente, o aluno evidenciasse o conhecimento destacado. Se considerarmos que cada aluno respondeu entre 30 e 35 questões envolvendo diferentes aspectos do conhecimento matemático, e supusermos que pelo menos três dessas questões evidenciavam tal conhecimento, poderíamos dizer a partir delas que os alunos sabem ler gráficos?

Tomemos o critério do grau de dificuldade em relação ao desenvolvimento das competências, cuja base epistemológica é de natureza cognitivista. Em nosso entendimento, a questão está verificando a competência em leitura de gráficos, que pela Matriz Curricular insere-se no nível global, o qual concentra as operações mentais mais complexas. No entanto, a questão encontra-se no nível 250 da escala de proficiência, que corresponde à 4ª série do Ensino Fundamental, cujos alunos encontram-se em torno dos 10/12 anos, ou seja, em transição entre o operatório concreto e o operatório abstrato, na perspectiva Piagetiana.

Talvez isso ajude a entender o rendimento apresentado pelos alunos da 4ª série, que ficou em 11%, enquanto os alunos da 8ª série apresentaram um desempenho de 48%. Solicitou-se dos alunos e deles esperava-se mais do que estavam em condições de apresentar, como podemos evidenciar no trecho abaixo:

Como era de se esperar, há uma ampliação do descompasso, já observado no nível 175, entre o desempenho real e o esperado (...) O desempenho descrito nesse nível só aparece de forma consolidada no Ensino Médio, quando mais de 80% dos alunos da 3ª série o superaram (SAEB/97: Primeiros Resultados, 1999 p. 13)

Temos a impressão que, na análise, os referenciais epistemológicos não tiveram presença marcante. Trazemos aqui a contribuição de BARRIGA (2000; p. 81):

(...) Piaget nunca tentou atribuir números aos processos cognitivos de um sujeito; ele percebeu que o problema era descrever e compreender os estágios e sua evolução e não quantificá-los.

Outro ponto que merece destaque refere-se à adequação entre a proficiência que se deseja verificar e os descritores de cada série. De fato, encontramos na 4ª série um descritor, referido na página anterior, que contempla a proficiência solicitada, dentre os 74 apresentados para a referida série. Em nosso entender, a listagem de descritores não difere muito das que se fazem presentes nos diferentes currículos de estados e municípios, que são em sua maioria recheadas de conteúdos, evidenciando uma visão de que a quantidade de conhecimentos assimilada tem relação com a qualidade da educação, sem que se discuta a qualidade do conhecimento proposto, o que evidencia que não houve um repensar acerca dos conhecimentos considerados válidos para a educação formal dos alunos.

Lima (1994, p. 63) tratando da avaliação em relação à inadequação entre currículo e desenvolvimento cognitivo, apresenta exemplos nas diversas áreas de conhecimento trabalhadas na escola. Ao tratar especificamente do conhecimento matemático, assim se expressa:

Na Matemática, crucial como a infra-estrutura do raciocínio, este desrespeito ao desenvolvimento da criança é catastrófico, uma vez que a estrutura mental não se ensina, constrói-se! (...) Completa-se a tragédia com a introdução de frações já na terceira série. As partições começam a ser compreendidas por volta dos 10 ou 11 anos. Por sinal, basta tentar explicar a qualquer adulto que a complexidade da partição será percebida.

Quem são os alunos que demonstram tais conhecimentos definidos como integrantes do nível 250, se os que deveriam corresponder-lhe não apresentam nem 15% do retorno esperado? Há uma preocupação nos documentos em deixar claro que não foi considerado um rendimento ideal e sim o que os alunos efetivamente demonstraram saber. Aliás, um dos desafios para a elaboração dos itens ou questões do SAEB é que se deve evitar o acerto casual e cobrir-se, o quanto possível, conteúdos e processos específicos. Seguindo a trilha dos currículos estaduais e municipais, o SAEB também se distancia da realidade dos alunos das classes desfavorecidas.

Esse distanciamento evidencia-se na própria formulação da questão, uma vez que o esporte apresentado como o preferido é a natação. Se pensarmos nas condições culturais e de infra-estrutura das escolas públicas de Ensino Fundamental, veremos que pouquíssimas dispõem

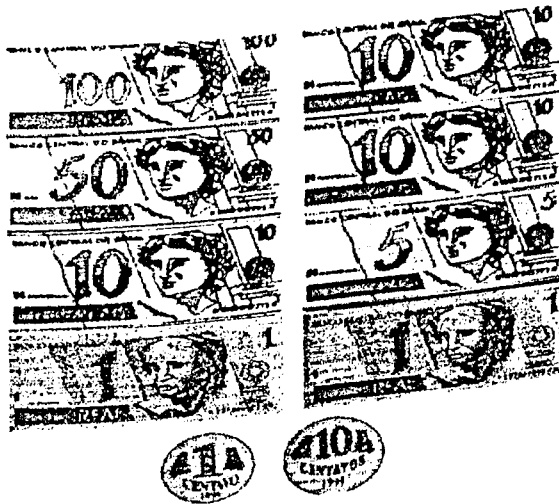
de condições para trabalhar a natação. O esporte popular, praticado pela maioria das crianças, parece-nos ser o futebol.

Por que será que o preferido na questão não é o futebol? Terá relação maior com a realidade de quem pergunta? Um aluno que não domine leitura de gráficos seria levado a optar por futebol, prendendo-se mais ao seu cotidiano que ao conhecimento formalizado proposto na questão.

A orientação acerca da necessária clareza de enunciado não é contemplada na questão, uma vez que o enunciado se tornaria mais compreensível se o indicativo do item a ser escolhido pelo aluno (Podemos concluir que:) estivesse abaixo do gráfico, junto às alternativas. Vemos que, dentro dos aspectos técnicos de construção, a referida questão carece de melhor formulação.

Outra questão analisada refere-se ao sistema monetário. É a seguinte:

Quantos reais estão representados abaixo?



(A) R\$ 187,11

(B) R\$ 1.087,11

(B) R\$ 1085,11

(C) R\$ 198,00

Os descritores (D) relacionados a essa questão referem-se ao nível operacional (O), à exceção de um. São eles:

Na solução de situações-problema:

D44 – Reconhecer as cédulas e moedas em circulação no Brasil (nível Básico)

D45 – Estabelecer trocas entre cédulas e moedas, em função de seus valores (O)

D46 – Efetuar cálculos, em situação de compra e venda, utilizando cédulas e moedas (O)

D47 – Facilitar o troco em situações de compra e venda (O)

Os alunos posicionados no nível de proficiência da questão acima (175), dentre outras coisas:

- reconhecem o valor de cédulas e moedas;
- lêem e escrevem números de poucos dígitos;
- resolvem problemas simples de adição e subtração com números naturais.

Se considerarmos a relação entre os descritores propostos e a proficiência manifestada pelos alunos relatada no parágrafo anterior, diremos que o grau de dificuldade está relativamente adequado ao que um aluno nessa fase de desenvolvimento tem condições cognitivas de desenvolver. Dizemos relativamente, porque a questão envolve basicamente a leitura de números decimais, pois a maioria das alternativas configura-se com uma forma de representação de números dentro desta categoria, enquanto que a proficiência manifesta atém-se aos números naturais.

Os alunos de menor seriação que responderam à questão são de 4ª série do Ensino Fundamental, e espera-se que já dominem representações numéricas de diversas ordens e tenham habilidade de leitura dessas representações. Mais do que conhecimento de valores monetários, as alternativas da questão acima requerem leitura e soma de números decimais, o que não se evidencia claramente nas proficiências apresentadas pelos alunos agrupados nesse nível.

Um aspecto importante a considerar é que apenas 56% dos alunos da 4ª série apresentaram conhecimento superior ao descrito no nível 175, sendo declarado no documento (SAEB/97: Primeiros Resultados) que grande parte dos alunos da 4ª série está aprendendo bem menos do que é proposto nos currículos. Vemos aqui enfatizada uma questão de quantidade/qualidade. Parece que o que irá dizer da competência do aluno é o resultado em si mesmo e não o processo de apropriação cognitiva construído, ou mesmo a qualidade do que se está aprendendo, elemento fundamental na teoria cognitivista.

Outro ponto que nos chamou a atenção é o fato de que o descritor pede que os cálculos sejam efetuados em situação de compra e venda, uma vez que o sistema monetário lida com valores de troca que são relativos, e não com simples representações de quantidade ou ordenação numérica, e a questão, em função das alternativas propostas, desconsidera esse indicativo.

Não podemos dizer que os alunos não sabem lidar com dinheiro pelo fato de não marcarem a alternativa A, considerada como a certa. Em situações cotidianas de compra e venda esse mesmo aluno que não soube trabalhar com a representação formal do sistema monetário é capaz de reconhecer as moedas e cédulas, estabelecer trocas com outros produtos em função de seu valor, efetuar cálculos com cédulas e moedas, para passar troco, saber a quantia necessária para adquirir produtos, dentre outras coisas. Mas não sabe marcar a alternativa correta dentro da representação que a escola propõe. Como considerar esse saber vivenciado pelo aluno numa avaliação que está preocupada apenas com o resultado?

Análise das questões na Área de Ciências

Do texto que introduz os descritores de Ciências Naturais, no documento Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB, destacamos os seguintes aspectos:

- O ensino de Ciências Naturais na escolaridade fundamental deve proporcionar aos estudantes a constituição do pensamento científico acerca dos fenômenos do mundo natural em diferentes espaços e tempos;
- A compreensão das transformações que o ser humano impõe à natureza;
- Embora seja reconhecida a importância da memória, a compreensão do mundo natural e transformado, demanda o exercício de várias competências, através das quais o aluno refina e modifica suas observações e interpretações sobre a natureza e o ser humano.

São 71 descritores (D) de Ciências Naturais para a 4ª série do Ensino Fundamental, organizados dois grandes temas: Terra e Ambiente e Ser Humano: desenvolvimento e saúde.

O descritor relacionado à questão analisada é:

D25 – Identificar ervas e árvores a partir de representações figurativas acompanhadas de descrições.

A questão analisada é a seguinte:

Dentre as figuras abaixo, qual representa uma árvore?



(A)



(B)



(C)



(D)

O que está sendo considerado na questão acima é a habilidade de reconhecer um padrão estabelecido como o único para representar uma árvore. Interessante que quase 90% dos alunos da 4ª série do Ensino Fundamental ultrapassaram o nível 100, que corresponde à questão exemplificada.

Dar a “resposta certa” não deve ter sido difícil para os alunos, uma vez que a questão exige a identificação de imagem familiar, o que não implica dizer que os alunos sabem o que é uma árvore dentro de uma concepção científica. Que idéia de árvore é requerida pela questão? Será que uma árvore sempre se representa como na alternativa D, considerada como a correta?

Considerando que a teoria cognitivista pressupõe uma interação do sujeito com o objeto de conhecimento, o aspecto reflexivo está bastante restrito na questão, pois mesmo a memória fica limitada a um protótipo de conhecimento que retrata de forma muito pobre a diversidade dos vegetais.

O descritor acrescenta que as figuras representativas de ervas e árvores sejam acompanhadas de descrição, o que não se observa na questão. Novamente nos questionamos se a partir de uma avaliação que se baseia em questões como essa podemos dizer que os alunos sabem identificar árvores.

E se lhes for apresentada uma árvore que não tenha as características do protótipo tido como válido, será que saberão identificá-la? A visão de natureza parece-nos um tanto

estereotipada. Por que o cacto não pode ser considerado uma árvore? Aqui retomamos um dos aspectos que SACRISTÁN (1998) apresenta como fundamentais ao se pensar a avaliação, ou seja, que relevância curricular, social e institucional têm os conhecimentos considerados essenciais para serem avaliados?

Em relação à construção técnica da questão, ela tem sua validade comprometida, se considerarmos que duas das alternativas podem ser consideradas como sendo árvores.

Diferente da questão anterior, encontramos uma outra na área de Ciências Naturais que exemplifica o nível de proficiência 325, esperado de alunos da 8ª série do Ensino Fundamental. Ao contrário do nível de proficiência 100 que foi ultrapassado pela maioria dos alunos da 4ª série do Ensino Fundamental, apenas 10% dos alunos da 8ª série conseguiram ultrapassar o nível de proficiência 325.

A questão analisada é a seguinte:

Para aumentar a chance de sobrevivência dos animais em seus ambientes, é fundamental a detecção de situações ameaçadoras, bem como a capacidade de reagirem a essas situações. Tanto a percepção quanto a reação são funções do tecido:

- (A) ósseo
- (B) epitelial
- (C) muscular
- (D) nervoso
- (E) conjuntivo

Os alunos nesse nível, segundo o documento SAEB/97: Primeiros Resultados:

- Interpretam esquemas - como o de circuitos elétricos - , diagramas - como o ciclo da água -, tabelas e gráficos com dados ambientais e de saúde.
- Compreendem a descrição de fenômenos e processos naturais e técnicos em linguagem cotidiana.
- Dominam conceitos científicos de temas vivenciais, como temperatura, poluição, cadeia alimentar.

Dentre os 100 descritores (D) para a área de Ciências Naturais, encontramos um que se relaciona à questão acima, categorizado no nível operacional de competência cognitiva, o qual envolve operações mentais reversíveis, atingindo o nível da compreensão, explicação e aplicação do conhecimento às situações diferenciadas:

D86 – Estabelecer relações entre o sistema nervoso, órgãos dos sentidos e aparelho locomotor ao interpretar situações cotidianas ou situações de risco (acidentes, uso indevido de medicamentos ou drogas, etc.)

Em princípio não percebemos uma relação mais significativa entre a questão e as proficiências demonstradas pelos alunos no nível de proficiência 325, o que é bem diferente dos demais exemplos, nos quais as proficiências estão em relação quase direta com as questões exemplificadas. Não é esclarecido pelo documento se as proficiências que acompanham os exemplos são todas as do nível referido, mas, se forem, não entendemos o exemplo de questão apresentado.

Como o descritor referente à questão é categorizado no nível operacional, e o nível de proficiência no qual é exemplificada a questão refere-se ao esperado de alunos da 8ª série do Ensino Fundamental, não podemos questionar a adequação entre a base epistemológica e o grau de dificuldade cognitiva que a questão envolve.

Fica então o questionamento: por que apenas 10% dos alunos que, em função de seu desenvolvimento cognitivo, poderiam responder apresentaram a proficiência esperada? Podemos dizer então que a maioria esmagadora dos alunos da 8ª série não consegue estabelecer relações entre os sentidos e o sistema nervoso? E como fica o sistema locomotor ressaltado no descritor, uma vez que a alternativa C é considerada errada? Novamente temos a questão quantitativa de conhecimentos preponderando sobre as perspectivas qualitativas, que se relacionam com a relevância do conhecimento testado, a maneira como foi trabalhado pelo aluno e a forma como foi avaliado. O aluno não marcou a resposta certa, portanto não sabe, e pronto.

A correspondência entre o descritor e a questão não se reflete nas proficiências apresentadas, mesmo pelos 10% que estão acima do nível.

Análise de questões de Língua Portuguesa

No documento das Matrizes Curriculares de referência para o SAEB, são apresentados os pressupostos teóricos da área de Língua Portuguesa, bem como os descritores.

São feitas algumas considerações, dentre as quais destacamos:

- a finalidade do ensino de Língua Portuguesa é criar situações nas quais o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas instâncias comunicativas, de maneira a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita ampliando suas possibilidades de participação social;
- não cabe, no ensino da língua materna, supor uma progressão linear e cumulativa do conhecimento, uma vez que uma criança de 10 anos e até mesmo com menor idade já opera com uma gramática plena.

Dentre os 28 descritores (D) apresentados para Língua Portuguesa até à 4ª série do Ensino Fundamental, destacamos o seguinte:

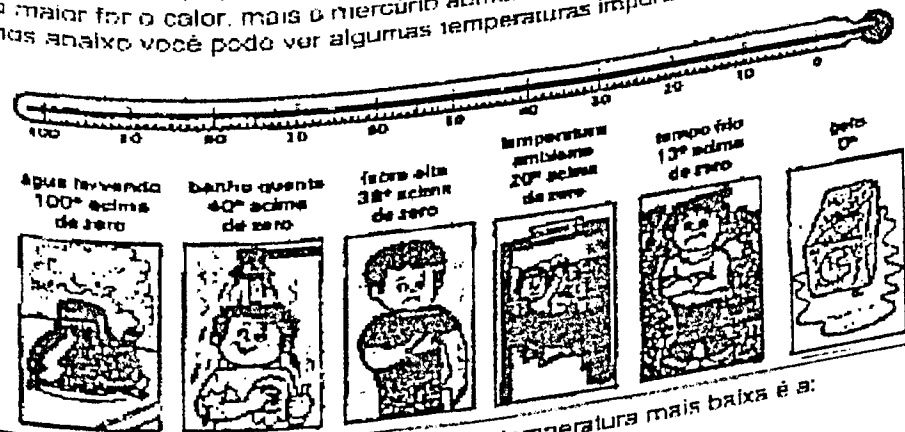
D3 – Estabelecer relação entre informações num texto ou entre diferentes textos.

A questão abaixo relaciona-se ao referido descritor :

Medição da Temperatura

O termômetro é usado para medir a temperatura, assim como o metro é usado para medir os comprimentos. Quando você está com febre, o seu corpo fica muito quente. É possível medir a febre usando um termômetro.

Dentro do termômetro existe um metal líquido de cor prateada, chamado mercúrio. Quando o calor aumenta, o mercúrio aumenta também e sobe pelo tubo do termômetro. Quanto maior for o calor, mais o mercúrio aumenta e mais ele sobe pelo tubo. Nos desenhos abaixo você pode ver algumas temperaturas importantes.



Observando as ilustrações pode-se dizer que a temperatura mais baixa é a:

- (A) do cubo de gelo.
- (B) da água do chuveiro.
- (C) da água que está na chaleira.
- (D) do menino que está com febre.

A questão analisada encontra-se no nível de proficiência 175, o qual corresponde ao desempenho esperado dos alunos ao final das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. Os alunos nesse nível, dentre outras coisas :

- são capazes de fazer uma leitura mais elaborada do texto, interpretando-o;
- identificam informações e reconhecem o tema central em textos curtos e simples, como bilhetes, receitas, instruções, poemas, historinhas;
- relacionam informações contidas em outros textos.

Quanto aos aspectos de construção, a questão requer apenas reconhecimento, uma vez que basta olhar as figuras para se identificar a temperatura mais baixa. Entretanto, apresenta informação sobre o termômetro como instrumento de medida de temperatura, que é desnecessária para responder à pergunta formulada. Além do mais, a informação está incompleta, uma vez que não é feita referência ao fato de que o mercúrio, quando aquecido, aumenta de volume, ficando vaga a expressão “o mercúrio aumenta”. Vemos, então, que a clareza do enunciado fica comprometida, não se constituindo uma questão simples, como se poderia pensar.

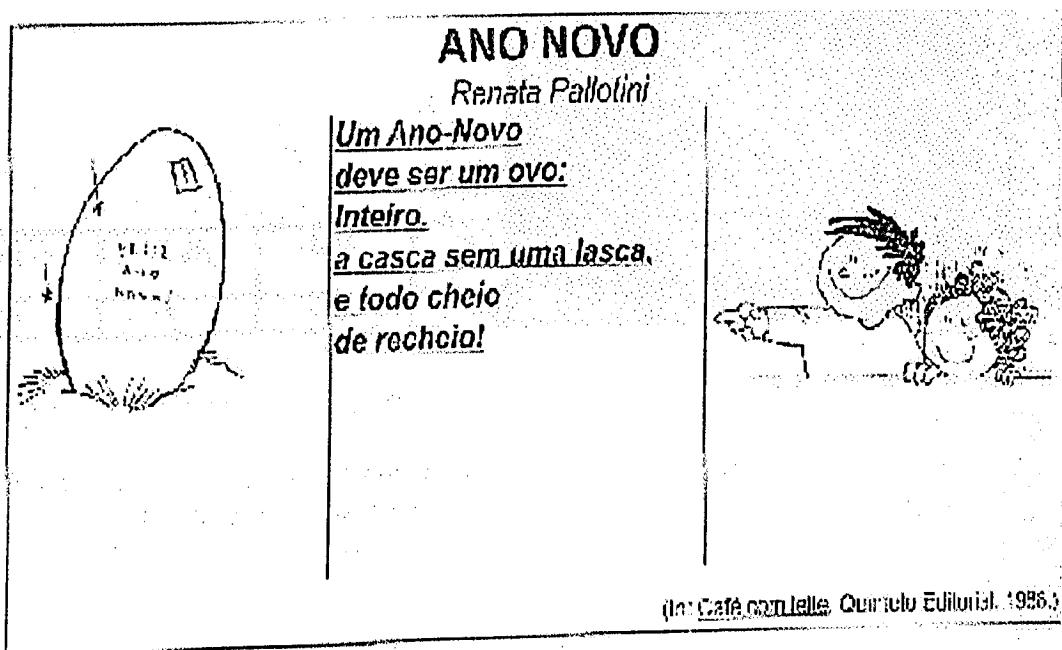
As finalidades previstas para o ensino da língua materna acima descritas, bem como o descritor destacado, indicam uma concepção de apropriação da língua que foge às concepções mecânicas de lidar com o processo de apropriação e uso dos códigos linguísticos. Ao considerarmos a construção da questão, entendemos que a perspectiva anunciada fica comprometida, uma vez a simples justaposição de textos não garante uma articulação entre as informações contidas nos mesmos. A opção por uma única resposta correta empobrece as possibilidades de interpretação do(s) texto(s).

A pesquisa de Lima (1998), dentre outras, demonstra que a avaliação praticada pela escola não acompanha o desenvolvimento dos alunos, desconsiderando os diferentes esquemas que estes utilizam no processo de aquisição do conhecimento. Em relação à Língua Portuguesa não é diferente. Desde o processo de construção da leitura e escrita, vemos um conhecimento sendo avaliado de forma mecânica, destituído de sentido para o sujeito avaliado. Em relação à questão, encontramos o seguinte:

Os dados mostram que menos da metade dos alunos da 4ª série são capazes de, por exemplo, relacionar informações dadas em um texto com experiências pessoais e com informações contidas em outros textos (SAEB/97: Primeiros Resultados)

Questionamos, então, quem são esses alunos, cujo conhecimento real originou as escalas de proficiência, se menos de 50% dos alunos que deveriam apresentar tais conhecimentos não o apresentam? Será que podemos afirmar que mais da metade dos alunos da 4ª série das escolas públicas não são capazes de interpretar um texto relacionando-o com suas experiências pessoais? Que tipo de leitura interpretativa está sendo testada? Se considerarmos a questão analisada, diríamos que é uma leitura que não estimula a criatividade, a imaginação, ressaltando que são considerações limitadas em função de tratar-se de uma única questão entre tantas. Cremos ser importante que avaliemos a própria avaliação.

Outra questão que nos ajuda a entender um pouco mais a prática de avaliação do SAEB na área de Língua Portuguesa é a seguinte:



O uso do ponto de exclamação em “e todo cheio de recheio!” expressa a idéia:

- (A) de surpresa no Ano-Novo
- (B) de tristeza do Ano-Velho
- (C) de infelicidade no Ano-Novo
- (D) de dor no Ano-Velho

Segundo o documento SAEB/97: Primeiros Resultados, o nível de proficiência 100, no qual a questão acima aparece, guarda correspondência com o mínimo previsto nas propostas curriculares para os alunos até a metade do primeiro ciclo do Ensino Fundamental.

Os alunos situados nesse nível:

- localizam uma informação em um texto, recuperando-a posteriormente, para continuar a leitura.
- Identificam a pontuação expressiva e são capazes de analisar o efeito de sentido decorrente de seu uso.
- São capazes de consultar um pequeno texto informativo para resolver um problema localizado de leitura.

A relação das proficiências com a questão exemplificada é evidente. Embora não seja apresentado o percentual, é ressaltado que a grande maioria dos alunos da 4ª série do Ensino Fundamental ultrapassou o referido nível, o que nos leva a pensar que saibam fazer uso e interpretação das pontuações expressivas. Diferente da questão anterior, perguntamos: será que podemos afirmar que a maioria dos alunos da 4ª série se apropriou de tal conhecimento?

Quanto à construção da questão: o texto figurado prepondera sobre o texto escrito, quase que traduzindo-o. O desenho de um ovo recheado em momento algum faz-nos pensar em tristeza. Dentre as alternativas propostas apenas uma não fala de dor e sofrimento, logo, a tendência é correr para ela. Se a escolha se dá por conhecimento de pontuação ou pela relação que o aluno fez entre o desenho e as alternativas é uma questão que fica no ar. Olhe o sorriso das crianças!

Há um descritor (D) que se relaciona à questão e é inserido no nível global, no qual situam-se as ações e operações mais complexas da cognição, envolvendo a aplicação de conhecimentos a situações diferentes e à resolução de problemas inéditos. É o seguinte:

D16 – Analisar efeito de sentido conseqüente do uso de pontuação expressiva (interrogação, exclamação, reticências).

Se levarmos em conta o nível de dificuldade da questão analisada, constataremos que o descritor não está adequado em sua totalidade, uma vez que não é requerida reflexão com a profundidade evidenciada no nível global.

A aquisição de habilidades de leitura é um processo cultural, relacionado às condições pessoais e socio-culturais dos sujeitos, como bem descreve Garcia (1992; p. 27):

No que diz respeito à leitura, a situação não difere substancialmente: se a criança escreve para ser corrigida (e não para ser lida), também lê para submeter sua leitura e compreensão do texto ao controle do outro. Se entender como a professora cobra, acerta; se compreender de outro modo erra. No entanto, a leitura é plural, polissêmica: depende do que já foi visto e lido pelo sujeito que lê. A atribuição de sentido vem das experiências de vida e a história do leitor.

Ao pretender dizer da qualidade do leitor que as escolas estão formando, se as demais questões seguirem o padrão das que destacamos, o SAEB utiliza instrumentos que limitam a visão das condições desses leitores, pois a imaginação e a criatividade não são consideradas e restringem a leitura a um processo de interpretação voltado para uma única possibilidade interpretativa.

Outro aspecto refere-se aos textos utilizados, nos quais a norma padrão é privilegiada e não percebemos, nem nas considerações introdutórias das Matrizes de Referência para a Língua Portuguesa, uma perspectiva de relação entre linguagem e poder. Tratar a língua materna sem refletir sobre as questões sociais e políticas que permeiam os discursos é uma atitude que tende a trabalhar a favor do *status quo*.

Algumas considerações:

Ao efetivarmos a análise das questões não tivemos a pretensão de demonstrar categoricamente que a forma de avaliação efetivada pelo SAEB tem preponderância quantitativa. Temos clareza de que apenas com esses poucos exemplos não conseguiríamos validade para uma afirmação dessa natureza.

O que desejamos deixar bem evidente é que, embora os descritores procurem fugir, em sua forma de exposição escrita, às velhas listagens de conteúdos curriculares, vemos por essas poucas questões que uma avaliação com base em perguntas de resposta única limita significativamente a possibilidade de serem considerados os processos de construção cognitiva dos alunos, como é o indicativo da base epistemológica adotada.

Qualidade e quantidade são faces da mesma moeda. Não se pode valorizar apenas uma em detrimento da outra. Dizer que 50% sabem e que os demais não sabem não é suficiente para uma necessária revisão dos currículos escolares. Renovar como, se a política de avaliação parece repetir o que é praticado na maioria das escolas? Mudar como, se o modelo majoritário de avaliação aponta na direção de uma avaliação de desempenho, em detrimento do processo pedagógico vivenciado?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na realização desta pesquisa, procuramos exercitar uma crítica séria, responsável, sem cunho maniqueísta. Nossa preocupação inicial acerca das possibilidades e implicações, na prática educativa, de um sistema avaliativo com a missão de dizer se essa prática é de boa ou má qualidade ganhou sentido à medida que avançamos na leitura dos documentos.

Deparamo-nos com uma quantidade significativa de fórmulas estatísticas fundamentadas em um discurso inovador sobre o processo de conhecimento dos alunos e mesmo do próprio conhecimento. Os dados evidenciaram um discurso que procura ser fundamentado em bases epistemológicas interativas e, no entanto, a ênfase da análise é na objetividade do conhecimento, o que aponta uma perspectiva mais empirista; apresenta-se com caráter democrático e, no entanto, suas análises estão vazias de posicionamentos políticos comprometidos que denotem um compromisso com a transformação da sociedade, em benefício da maioria da população.

Não foi encontrada nos documentos nenhuma crítica ao Estado, à forma de organização e produção da sociedade. Ora, um sistema de avaliação que se propõe a diagnosticar a qualidade da educação do País e não apresenta uma análise de contexto evidencia uma concepção de avaliação centralizadora, burocrática, que se configura mais como controle do trabalho pedagógico das escolas. Tal constatação faz pensar que em vez de dar elementos, ainda que sutis, para o questionamento do discurso neoliberal, apresenta-se como um instrumento muito útil para a manutenção do discurso ideológico dominante.

É fundamental o debate acerca da natureza do Estado que se propõe a buscar a transparência do sistema educacional por meio da avaliação. Evidenciamos que o Estado brasileiro tem suas bases na forma neoliberal de perceber a realidade e em especial a educação. Isso transparece no processo em que a União se retira do investimento no Ensino Fundamental, acompanhado de uma maciça propaganda ideológica de “valorização” desse nível de ensino, com ações como a instituição do Fundef, a apresentação de Parâmetros Curriculares Nacionais e, dando sentido aos demais, a implementação de sistemas de avaliação como o SAEB.

O contexto é importante também, porque diz dos interesses que perpassam o tecido social, e dos que uma sociedade capitalista tem para a educação formal. Vimos em nossa análise que tais objetivos se traduzem em ações concretas a partir, dentre outras, das políticas avaliativas.

Observamos na escola uma evidente exclusão das classes populares, expressa não apenas em índices, mas também no processo de desqualificação do saber popular em relação ao que é considerado importante para ser trabalhado pela escola, evidenciado nos descritores de conhecimentos e habilidades considerados fundamentais para a elaboração dos itens de prova do SAEB.

Considerando o nível de detalhamento do sistema avaliativo aqui investigado, temos por certo que ele tem possibilidades de controle do trabalho escolar, no sentido de influenciar as decisões pedagógicas das escolas, como já demonstramos no Capítulo II, com exemplos de escolas que mudaram sua organização a partir do resultado dos alunos nos testes nacionais e estaduais. Essa influência não assume sentido reflexivo e sim adaptativo, uma vez que dificilmente as escolas param para pensar se a forma assumida pelos testes e o conteúdo buscado nos alunos atendem às reais necessidades deles.

Além dos aspectos mais abrangentes de implicações na prática escolar, questionávamos no início de nossa pesquisa acerca das contribuições do SAEB para uma revisão de posturas excludentes e classificatórias de avaliação presentes na maioria das escolas, e pudemos constatar, sem querer dar sentido categórico e definitivo, dadas as limitações deste estudo, uma forte tendência classificatória, principalmente no momento de comentar acerca do posicionamento dos estados e regiões em relação às médias obtidas pelos alunos, como no exemplo abaixo:

A 4ª série tem média 174. A região Sudeste apresenta a maior média, 188, e a região Norte a menor, 145. A 8ª série tem média nacional 253, sendo que a maior média aparece na região Sudeste, 262, e a menor, na região Nordeste, 230 (SAEB/95: Relatório Final, 1998; p. 45)

Assim como esse, poderíamos apresentar inúmeros exemplos que, apontam para uma postura classificatória na apresentação dos dados, que em nada contribui para que se questionem as práticas avaliativas que têm sido norteadas por essa ótica de lidar com os resultados apresentados pelos alunos, sem contar as limitações já evidenciadas no Capítulo IV em relação ao engano das médias.

Ao centralizar as análises na escola, desconsiderando o contexto, o sistema apresenta poucas contribuições para uma visão efetiva dos males da educação, no sentido de apresentar elementos para a conquista da desejada qualidade, principalmente quando somente os males das

escolas são destacados, desconsiderando-se que elas fazem parte de toda uma estrutura de organização legal, pedagógica e de financiamento.

Vemos que não é possível dissociar, sem correr o risco de fugir à realidade, prática pedagógica e processo de avaliação. Consideramos que cada escola pode e deve construir seu projeto pedagógico, mas não a partir da imposição de um órgão superior, não como resposta a um julgamento feito à sua revelia, sem que possa apresentar suas verdadeiras necessidades e angústias.

Nesta perspectiva, a construção do projeto político-pedagógico é um instrumento de luta, é uma forma de contrapor-se à fragmentação do trabalho pedagógico e sua rotinização, à dependência e aos efeitos negativos do poder autoritário e centralizador dos órgãos da administração central (VEIGA, 1995; p. 22)

Na construção do projeto da escola, a avaliação insere-se nas ações pedagógicas, reassumindo seu espaço no processo de trabalho escolar, dando subsídios para as ações desenvolvidas, contribuindo para o (re)direcionamento das mesmas.

Uma avaliação de monitoramento, como o SAEB, dificilmente terá sentido emancipador, como o apresentado por Saul, embora não pareça que ela tenha pretensão de o ter. Se as escolas avançarem no sentido da emancipação, uma avaliação de monitoramento será desconsiderada para fins pedagógicos, sendo percebida como um elemento estranho, que invade o espaço escolar e dele retira informações, sem que a escola tenha noção de seu uso efetivo ou mesmo de um possível retorno. Essa invasão será então questionada e até confrontada com a visão de avaliação que a escola defende.

Essa conquista tem sido o sonho de muitos educadores, que vêm lutando para que a educação pública continue pública, para que tenha uma qualidade que garanta para todos o mínimo necessário do qual fala Luckesi, de maneira que ninguém seja excluído, ou, no que dela depender, saia sem condições de ser cidadão.

Este estudo evidencia o fato de o Estado avaliador ser representante dos grupos privilegiados da população, buscando, no processo avaliativo, obter um controle mais sistemático dos resultados do sistema educacional. Falta-lhe um sentido de contribuição efetiva para sua melhoria, como demonstramos ao apresentar a Emenda 14, que, entre outras ações, institui o Fundef e centraliza as decisões acerca de financiamento e organização do sistema de Educação Básica nas mãos do governo federal.

Também apresentamos um detalhamento das características do SAEB, de maneira que foi possível uma apropriação dos principais aspectos de sua configuração. O processo de apropriação de nosso objeto de estudo foi um tanto difícil devido à ausência de um documento mais sistematizado que contivesse as informações básicas sobre ele. Pode-se imaginar, então, que, se para alguém dedicado a conhecer o sistema em detalhes, houve dificuldade em fazê-lo, professores, alunos e seus responsáveis precisarão de extraordinário ânimo para fazer esse trabalho de garimpagem teórica.

A categoria objetivos/avaliação, foi fundamental para responder o questionamento quanto às possibilidades que uma avaliação como o SAEB tem de retratar com transparência os problemas educacionais. Pudemos constatar que, embora de forma limitada, se trabalhados com um sentido de desvelamento de realidade, os dados obtidos pelo sistema oferecem elementos interessantes em relação às escolas, aos profissionais, aos alunos, embora desconsideremos os dados de rendimento, pelas razões expostas no Capítulo IV.

Quanto às características teórico-metodológicas do sistema, constatamos contradições entre objetivos e processo de implementação das aferições, assim como entre a base epistemológica, de cunho cognitivista, e a ênfase acentuada em aspectos quantitativos, com os exemplos de questões que apresentam possibilidades muito restritas de reflexão por parte dos alunos, comprometendo a base epistemológica anunciada.

No que diz respeito à relação do Sistema com os objetivos do Estado como representante das classes detentoras do capital, constatamos uma nítida articulação com a política educacional que vemos acontecer nos governos da chamada nova direita, de natureza neoliberal.

Nossa preocupação não foi desacreditar o Sistema, nem tampouco apresentá-lo como desnecessário. Propusemo-nos a lançar questionamentos e apontar dificuldades e mesmo contradições que comprometem a contribuição pretendida por seus elaboradores de dar conta da situação qualitativa da educação no Brasil.

Tratar da qualidade da educação tendo por base levantamentos estatísticos apresentou-se nos como muito complicado, no sentido de que isso impede uma visão mais consistente dos problemas enfrentados por escolas e educadores, sem contar que uma avaliação tão abrangente apresenta uma visão pontual da realidade, comprometendo um aprofundamento das questões fundamentais que se referem ao fracasso proclamado da educação pública. Por não compartilharmos da idéia de relevância de um sistema nacional de avaliação, não nos detivemos a

apresentar alternativas superadoras das dificuldades percebidas, o que seria de se esperar depois da crítica.

Ao refletir acerca dos objetivos que são propostos pela sociedade capitalista para a avaliação, cuja objetivação pode ser percebida na situação de desqualificação do Ensino Fundamental, assim como dos demais níveis de ensino, somos levados a questionar nossa prática como educadores, em especial quando assumimos a tarefa de avaliar. Vendo as consequências do SAEB, precisamos posicionar-nos, considerando as questões que Saul (1988) apresenta:

- Que tipo de homem se quer formar e com que meios?
- Que tipo de sociedade se deseja?
- O que a instituição educacional pode e deve fazer considerando a realidade em que está

inserida?

Não devemos esperar que a mudança ocorra por força de análises tão frágeis como a do SAEB. É fundamental que nos comprometamos com a renovação de nosso compromisso com a efetivação de uma prática reflexiva e comprometida com a construção de uma escola de qualidade para todos. É fundamental que reflitamos acerca do papel que uma política nacional de avaliação pode exercer nos rumos educacionais de nosso país.

Na definição dos conhecimentos considerados os mais importantes para serem verificados, percebemos a ausência de vozes fundamentais, os alunos, os professores em sua maioria. A voz que se destaca é a do discurso competente do especialista. E quem é este especialista convidado a referendar um sistema avaliativo? Conhece ele de fato a realidade educacional brasileira?

É essencial que o contexto seja considerado em qualquer processo avaliativo, mas não com um olhar externo, "de cima para baixo". Um sistema de avaliação que desconsidere o que acontece com as crianças provenientes das camadas desfavorecidas ao tentarem aprender em uma instituição escolar cujos valores, significados e expectativas têm pouco a ver com elas tem poucas chances de contribuir para o redimensionamento desse quadro. Não que estejamos advogando uma educação regionalizada, ignorando o violento processo de globalização que tem orientado a organização econômica, política e social dos países. O conhecimento da realidade envolve uma totalidade.

Precisamos, como educadores, aceitar o desafio de dizer não a políticas educacionais de avaliação e outras, que desconsiderem a terrível desigualdade que marca a sociedade brasileira, na qual a maioria da população é relegada à marginalidade. Como falar de qualidade quando

apenas alguns privilegiados dela usufruem? Nossa luta deve ser para que seja oferecida educação de qualidade para todos, de maneira que ninguém tenha vergonha de seu não saber, porque sabe que ninguém conhece tudo, e existem diferentes formas de compreender a realidade.

O objetivo de uma avaliação emancipadora é dar voz aos excluídos, compreender e respeitar seus saberes e caminhar junto com eles, não acima ou de fora, mas ao lado, reconhecendo que a conquista de uma qualidade radicalmente democrática é projeto coletivo.

BIBLIOGRAFIA

- A FORMAÇÃO de pessoas no país é preocupante. *Banas qualidade*. São Paulo, p. 24-25, jul. 1999.
- AFONSO, Almerindo Janela. Escola pública, comunidade e avaliação: resgatando a avaliação formativa como instrumento de emancipação. In M.T. Esteban (org.) *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- ALVES, Rubem . *Conversas com quem gosta de ensinar*. Campinas – SP: Cortez, 1993.
- APLLE, Michel W. *Política Cultural e Educação*. São Paulo: Cortez, 2000.
- BARRIGA, Ángel Díaz. “Uma polêmica em relação ao exame”. In M.T. Esteban (org.) *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB*. 2ª Ed. Brasília: INEP, 1999.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *SAEB/95: Relatório Final*. Brasília: INEP, 1998.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *SAEB/95: Resultados Estaduais*. Brasília: INEP, 1998.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *SAEB/97: Primeiros resultados*. Brasília. INEP, 1999.
- CASTRO, Maria Helena Guimarães. *Avaliação do Sistema Educacional Brasileiro: tendências e perspectivas*. Brasília : INEP, 1998.
- _____. Educação para o Século XXI: o desafio da qualidade e equidade. Brasília: INEP, 1999.
- ENGUITA, Mariano Fernádes. “O discurso da qualidade e a qualidade do discurso”. In T. T. Silva. *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1994.
- ESTEBAN, Maria Teresa. “ A Avaliação no cotidiano escolar”. In M.T. Esteban (org.) *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- FAZENDA, Ivani. Dificuldades comuns aos que pesquisam educação. In I.Fazenda (org.) *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1991.
- FERRER, Alejandro Tiana. *Evaluación y Cambio de los Sistemas Educativos: la interacción que hace falta*. In Seminário Internacional de Avaliação – Anais . Rio de Janeiro, 1995

- FREITAS, Luís Carlos. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas- SP: Papirus, 1995
- FELICE, Maria Inês Vasconcelos. *Ler para Avaliar: uma leitura especial*. Dissertação de Mestrado, 1998.
- FIORAVANTE, Carlos; BENCINI, Roberta. Alianças que realizam sonhos. *Nova Escola*, São Paulo, p. 10-17, nov. 1998.
- FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. *Medo e ousadia – o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo *Conscientização: teoria e prática da libertação*. São Paulo: Moraes, 1980.
- FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e Sociedade*. São Paulo: Moraes, 1986
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In T. T. Silva. *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1994.
- FONTANIVE, Nilma S. & KLAIN, Ruben. *Uma visão sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Brasil – SAEB* (texto s/d)
- FOUCAUT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979
- GAMBOA, Sílvio A. S. “A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto” . In I.Fazenda (org.) *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1991.
- GARCIA, Regina Leite. Avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso. In M.T. Esteban (org.) *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- _____. Alfabetização dos alunos das classes populares. São Paulo: Cortez, 1992
- GENTILI, Pablo. O discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional. In T. T. Silva. *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1994.
- GERALDI, Corinta Maria Grisolia. A Cartilha Caminho Suave não morreu: MEC lança sua edição revista e adaptada aos moldes neoliberais. In M.T. Esteban (org.) *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- GOES, Antônio. Escola Pública não se preparou para receber carentes. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 26 de nov. 2000. Cotidiano, p. 3.
- _____. Ensino básico tem queda de qualidade *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 22 de nov. 2000. Cotidiano, p. 5.

- GRANATO, Teresinha Accioly C. Avaliação dos Sistemas Educacionais: Desafios e soluções. Aspectos Filosóficos. In Ensaio *Avaliação e políticas públicas*. Rio de Janeiro: Fundação CESGRANRIO- v.3, n. 8, jul./set., 1995.
- HOFFMANN, Jussara. *Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre : Editora Mediação, 1997.
- LAPOINTE, Archie E., *Por que uma avaliação nacional?*. In Seminário Internacional de Avaliação Educacional- Anais. Rio de Janeiro, 1995
- LIMA, Adriana de Oliveira. *Avaliação Escolar: julgamento e construção*. Petrópolis -RJ: Vozes, 1994.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Verificação ou avaliação: O que pratica a escola?. In M. C. A. A. da Cunha.(et al). *A construção do projeto de ensino e a avaliação*. São Paulo: FDE, 1990.
- _____. Avaliação educacional escolar: Para além do autoritarismo. *Tecnologia Educacional* 13 (61).1984, pp. 6-15.
- LUNA, Sérgio Vasconcelos de. *Planejamento de pesquisa: uma introdução*. São Paulo : EDUC, 1998.
- MALUF, Mônica Maia Bonel, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica no Brasil: análise e proposições In: *Estudos em avaliação educacional*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, nº 14, Jul/Dez., 1996.
- MANACORDA, Mário Alighiero. *Marx e a pedagogia moderna*. Campinas – SP: Cortez,1991.
- MOREIRA, Antônio Flávio. Neoliberalismo, currículo nacional e avaliação. In L. H. Silva e J. C. Azevedo (org.) *Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola*.Petrópolis-RJ: Vozes, 1995.
- PAUL, Jean-Jaques, *Da Avaliação à Formulação de Políticas em Educação*. In Seminário Internacional de Avaliação da Educação. Rio de Janeiro, 1995
- PESTANA, Maria Inês. *O Sistema de Avaliação Brasileiro*. Brasília: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 79. n. 191 (jan/abr.), 1998.
- PILATI, Orlando (org.). *Sistema de Avaliação da Educação Básica: objetivos, diretrizes, produtos e resultados*. Brasília: INEP, 1995
- PIMENTA, Selma G. “A construção do projeto pedagógico na escola de 1º Grau” .In M. C. A. A. da Cunha.(et al). *A construção do projeto de ensino e a avaliação*. São Paulo: FDE, 1990.
- PONCE, Aníbal. *Educação e luta de Classes*. Campinas – SP: Cortez,1994.

- SAUL, Ana Maria. *Avaliação Emancipatória : desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. São Paulo: Cortez, 1991.
- SAVIANI, Demerval. *Escola e Democracia*. Campinas –SP: Cortez, 1997.
- _____. *Da nova LDB ao Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional*. Campinas - SP: Cortez, 1999.
- SILVA, Augusto Santos e PINTO, José M.(org.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento, 1986.
- SILVA, Tomaz Tadeu. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In T. T. Silva. *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1994.
- SACRISTÁN, J. Gimeno , *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre- RS: ArtMed., 1998.
- SUCUPIRA, Eduardo Filho. *Introdução ao Pensamento Dialético*. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1984.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo : Atlas S.A, 1987.
- VEIGA, Ilma Passos A. (org.). *Projeto Político – Pedagógico da Escola: uma construção possível*. Campinas – SP : Papirus, 1995.